

**O projeto eTwinning e a motivação dos alunos: o impacto da sua
implementação nas aulas de Português Língua Materna e de Espanhol
Língua Estrangeira**

Maria da Conceição Lourenço Martins Jacinto

Relatório

**de Estágio de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo
do Ensino Básico e no Secundário e do Espanhol no Ensino
Básico e Secundário**

Setembro, 2014

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e do Espanhol no Ensino Básico e Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho, Professora Associada do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e do Professor Doutor Alberto Madrona Fernández, Professor Auxiliar Convidado do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

AGRADECIMENTOS

Este mestrado é o resultado de um esforço muito grande e de muitas horas roubadas ao sono e à convivência dos que fazem parte do meu quotidiano familiar. Por essa razão, em primeiro lugar, quero dedicá-lo ao meu marido e aos meus filhos, a quem tudo devo e sem os quais nada sou.

Em segundo lugar, tenho de admitir que ao longo desta caminhada foram felizes os encontros. Quero, por isso, agradecer aos meus colegas de mestrado que me ajudaram a levar a bom porto este desafio. Não nomearei ninguém porque o espaço dedicado a esta dedicatória não seria suficiente mas eles sabem a quem me refiro.

Depois de mais de vinte anos, decidi regressar à faculdade e percorrer o mesmo caminho que já tinha trilhado, com a mesma vontade de aprender. Deixo uma palavra de apreço a todo o corpo docente e especialmente a duas professoras que me marcaram profundamente, a Dr.^a Coral Mateo e Dr.^a Victoria Pérez. A vós devo a descoberta da língua espanhola e um belíssimo exemplo de profissionalismo.

Reservo um agradecimento especial ao Prof. Doutor Alberto Madrona pelo acompanhamento que me prestou, foi uma honra ter sido aluna de uma pessoa tão especial. Durante o estágio tive o privilégio de conhecer a professora Indira Machado e não tenho palavras para agradecer o que aprendi com ela. É realmente um belíssimo exemplo de uma professora ímpar e de uma enorme generosidade.

À Professora Doutora Maria Antónia Coutinho agradeço a leitura atenta deste relatório.

O meu profundo agradecimento vai para todos estes professores que me apoiaram ao longo desta caminhada e sem os quais nada do que fiz teria sido possível concretizar. Estou-lhes eternamente grata.

Também não posso deixar de agradecer aos alunos das turmas A, C e E do 9º ano da escola Ibn Mucana com quem trabalhei intensamente ao longo do estágio, ao corpo docente e aos funcionários da escola supracitada.

O projeto eTwinning e a motivação dos alunos: o impacto da sua implementação nas aulas de Português Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

MARIA DA CONCEIÇÃO LOURENÇO MARTINS JACINTO

RESUMO

Este relatório assume como finalidade analisar e avaliar as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação (TIC), com especial enfoque nas ferramentas da Web 2.0, para a criação de ambientes de aprendizagem colaborativa e construtiva. Para isso, parte-se da implementação de um projeto eTwinning levado a cabo com mais sete escolas europeias e desenvolvido, em Portugal, no Agrupamento de escolas Ibn Mucana, com alunos do 9º ano, no âmbito da disciplina de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). O projeto implementado intitula-se *Europa estudia español* e encontra-se centrado na vida escolar dos alunos e nas obras literárias, teatrais e cinematográficas que integram o currículo dos diversos participantes. Pretende-se, com este relatório, alcançar um melhor conhecimento do processo de ensino e aprendizagem, no que se refere ao impacto da implementação de um projeto colaborativo eTwinning e do seu potencial na promoção da motivação e na melhoria dos resultados escolares. No primeiro capítulo, dá-se conta da pesquisa bibliográfica relativa a campos de conhecimento que possam oferecer contributos válidos para fundamentar e orientar a análise e avaliação das potencialidades das TIC. No segundo capítulo apresenta-se e descreve-se o programa de intervenção, o espaço escolar onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e faz-se uma caracterização das turmas em que foram lecionadas as aulas práticas e, finalmente, reflete-se sobre o impacto da sua implementação.

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol Língua Estrangeira (ELE), Português Língua Materna (PLM), TIC, Motivação, eTwinning, aprendizagem

ABSTRACT

The present report intended to analyze and evaluate the potential of information and communication technologies (ICT), with special focus on Web 2.0 tools, to create collaborative and constructive learning environments. For this, we start from the implementation of an eTwinning project carried out with seven European schools and developed in Portugal, the Ibn Mucana school with students in 9th grade of Spanish Foreign Language (FL2). The implemented project is titled *Europa Estudia español* and is based on the students' school life, literature, theatrical and cinematographic works that integrate the curriculum of the various participants. It is intended that with this report, achieve a better understanding of the teaching and learning process, in relation to the impact of implementing a collaborative eTwinning project and its potential in motivation and improving educational outcomes. In the first chapter, we investigated the bibliography fields of knowledge that could provide precious contributions to support and guide the analysis and evaluation of the potential of ICT. The second chapter presents, and describes, the intervention program, the school environment, where the Supervised Teaching Practice has been made and a characterization of the classes in which the practical lessons were taught, and finally we analyze the impact of this implementation.

KEYWORDS: Spanish Foreign Language (FL2), Portuguese Mother Tongue, ICT, motivation, eTwinning, learning environments

ÍNDICE

Introdução.....	1
1. A interação e a colaboração através de um projeto eTwinning	4
1. 1. A utilização da Web 2.0 no contexto escolar.....	4
1. 2. O valor pedagógico das ferramentas da Web 2.0	7
1. 3. Teorias e modelos de aprendizagem	9
1.3.1. A conceção vygotskiana da aprendizagem.....	9
1.3.2. O conetivismo	11
1.4. Aprendizagem colaborativa e cooperativa.....	13
1. 5. Os projetos eTwinning enquanto Comunidade de Prática	15
1. 6. Aprendizagem colaborativa em rede no âmbito do PLM	17
1. 7. A motivação dos alunos.....	21
2. Descrição do programa de intervenção na escola Ibn Mucana, no ano letivo 2013-14.....	25
2. 1. Apresentação do contexto: espaço escolar e os elementos do projeto.....	25
2.1.1. O espaço escolar	26
2.1.2. Os alunos.....	26
2. 2. Finalidades e objetivos da implementação do programa de intervenção.	27
2. 3. Descrição do projeto eTwinning <i>Europa estudia español</i>	30
2.3.1. Um projeto colaborativo	30
2.3.2. Espaço de suporte ao projeto, temática e planificação	31
2. 4. O percurso de aprendizagem experienciado	32

2.4.1. Atividades realizadas no âmbito do projeto <i>Europa estudia</i> <i>español</i>	33
2.4.2. Atividades não relacionadas com o projeto <i>Europa estudia</i> <i>español</i>	35
3. Descrição dos resultados	35
3. 1. Descrição dos resultados através da aplicação de questionários..	36
3.1.1 Autoperceção dos alunos da Internet como suporte ao estudo.....	37
3.1.2. Autoperceção dos alunos da Internet como suporte pedagógico na sala de aula.....	37
3.2. Descrição dos resultados dos produtos realizados	38
4. Discussão dos resultados	40
Conclusão	43
Referências bibliográficas	45
Índice de anexos	55

INTRODUÇÃO

O grande objetivo da educação é o desenvolvimento dos discentes em todas as facetas das suas personalidades, físicas, intelectuais e morais, perspetivando a sua plena integração na sociedade. De facto, “[la] finalidad del proceso educativo es proporcionar a las generaciones jóvenes los conocimientos requeridos para desenvolverse en la sociedad” (Santamaría, 2005: 1). É, por este motivo, que a escola não pode estar afastada da sociedade de informação em que hoje vivemos, tendo a responsabilidade de fomentar nos alunos a curiosidade para procurar informação, seleccioná-la e utilizá-la de uma forma crítica e pertinente. A educação tem de preparar a plena inserção do discente na sociedade e, com essa finalidade deve integrar

la recreación del significado de las cosas, la cooperación, la discusión, la negociación y la resolución de problemas. Para ello habrá que utilizar metodologías activas que favorezcan la interacción entre el alumnado, la integración social, la capacidad de comunicarse, de colaborar, el cambio de actitudes, el desarrollo del pensamiento y el descubrimiento del placer de aprender, al tiempo que se fomenten actitudes de cooperación y solidaridad (Santamaría, 2005: 1).

Por outro lado, a sociedade está em constante mudança e com ela também a natureza do conhecimento. O ritmo acelerado a que evoluem, quer o conhecimento científico quer a tecnologia a ele associada, faz com que os alunos corram o risco de ficar desatualizados pouco tempo depois de finalizar o percurso escolar, a menos que lhes tenha sido possível desenvolver competências que lhes permitam continuar a atualizar-se permanentemente ao longo da vida. Assim, a escola não pode preocupar-se apenas com a aprendizagem de conhecimentos factuais e científicos mas tem que centrar-se, acima de tudo, no desenvolvimento das competências necessárias para que os alunos sejam capazes de enfrentar e resolver os problemas com que serão confrontados ao longo da sua vida profissional, social e pessoal (Hintz, 2005). Perante a velocidade do avanço dos conhecimentos científico- tecnológicos, a educação vê-se na necessidade de lhes proporcionar o desenvolvimento de capacidades de compreensão, interpretação do contexto envolvente, para lhes permitir participar de

forma ativa, pela pesquisa, mobilização e discussão de saberes científicos, na sua vida quotidiana (Delors, 1996; Castells, 2004). Trata-se de promover o *saber como* em detrimento de *saber o quê*. E este é o verdadeiro desafio que se coloca aos professores e ao qual não é fácil responder.

Para isso o professor, atualmente, tem um novo papel a desempenhar: o de criar situações que envolvam os alunos na aprendizagem e que os ajudem a desenvolver o pensamento crítico, preparando-os, desta forma, para a tomada de decisão numa sociedade globalizada e concorrencial.

Em consequência, tem-se tomado consciência nas escolas da necessidade de reequacionar as metodologias de trabalho em contexto de sala de aula. Emergem cada vez mais estratégias de ensino aprendizagem alicerçadas na resolução de problemas, no desenvolvimento de projetos, no envolvimento concreto em jogos e apoiadas em cenários de aprendizagem concretamente desenhados e amplamente ligados a situações reais dos contextos sociais circundantes (D'Eça, 1998), recorrendo-se à implementação de projetos colaborativos assentes na criação de uma Comunidade de Prática (CP)¹. Mas, até que ponto esta metodologia de ensino se repercute positivamente na motivação e nos resultados escolares dos alunos?

Para dar resposta a esta questão e, desta forma, compreender o impacto de um projeto colaborativo na melhoria das aprendizagens e na motivação dos alunos, foi criado e implementado um ambiente virtual de aprendizagem, assente num projeto europeu eTwinning, no decurso do ano letivo 2013-14, em três turmas de 9º ano de ELE do Agrupamento de Escolas Ibn Mucana. Em simultâneo, estes mesmos alunos foram submetidos a um ambiente de aprendizagem mais tradicional.

A intenção que subjaz a este relatório visa compreender as consequências da imersão dos alunos num ambiente colaborativo e desenvolver-se-á no sentido de responder ao seguinte problema de investigação: que efeitos revela a implementação

¹ Comunidade de Prática: Wenger, McDermott e Snyder (2002: 4) definiram Comunidades de Prática como “grupos de pessoas que partilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão sobre um tópico e que aprofundam o seu conhecimento e experiência nesta área, interagindo de forma contínua”.

de um projeto eTwinning na motivação dos alunos e nos seus resultados escolares, no âmbito do Português língua materna (PLM) e do Espanhol Língua Estrangeira (ELE)?

Deste problema de investigação em causa emergem as seguintes questões orientadoras para tentar perceber os efeitos decorrentes do envolvimento dos alunos num projeto colaborativo:

1. Qual foi o impacto do projeto eTwinning na motivação dos alunos no PLM e no ELE?
2. Considerando que a produção escrita foi trabalhada em dois ambientes de aprendizagem distintos, que resultados apresentam os alunos neste domínio?
3. Tendo em consideração que um dos objetivos da implementação do projeto *Europa estudia español* era a melhoria da produção escrita, qual foi o efeito nas classificações das produções textuais?

Estas são as questões que funcionam como elementos estruturadores do trabalho que seguidamente se apresenta e que integra quatro capítulos. No primeiro capítulo, dá-se conta da pesquisa bibliográfica relativa a campos de conhecimento que possam oferecer contributos válidos para fundamentar e orientar este relatório. No segundo capítulo apresenta-se e descreve-se o programa de intervenção, os participantes e o espaço escolar. No planeamento das questões metodológicas procurou-se delinear, no terceiro capítulo, a forma adequada de responder à problemática enunciada. Ao longo da implementação do projeto recolheram-se diferentes tipos de dados para posterior tratamento, sendo aplicados dois questionários, um antes do início do projeto e outro no final, que permitiram aferir a motivação dos alunos e radiografar o seu interesse perante a aprendizagem do ELE e o recurso às TIC em contexto escolar. Foram também analisados os resultados classificativos dos trabalhos elaborados pelos alunos, no âmbito do projeto eTwinning, comparando-os com a avaliação da produção escrita que consta dos testes sumativos do 1º e 2º período e, a seguir, foi feita a análise e a interpretação dos dados, atendendo às questões de investigação selecionadas supracitadas, no quarto capítulo. Por último, são apresentadas as conclusões do estudo, os constrangimentos e as limitações que se identificaram, no desenvolvimento do mesmo, levantando-se

finalmente novas questões de investigação que deixamos como sugestão para futuros trabalhos nesta área.

1. A interação e a colaboração através de um projeto eTwinning

1.1 A utilização da Web 2.0 no contexto escolar

Na sociedade atual, a Internet não é uma simples tecnologia de comunicação, mas o epicentro de muitas áreas da atividade social, económica e política, constituindo-se, na perspetiva de Castells, “como o instrumento tecnológico e a forma organizativa que distribui o poder da informação, a geração de conhecimentos e a capacidade de ligar-se em rede em qualquer âmbito da atividade humana” (2004: 311). Por outro lado, a Internet encontra-se em permanente evolução oferecendo aos utilizadores ferramentas e aplicativos cada vez mais interativos e mais fáceis de aceder e usar (Meirinhos e Osório, 2006; Bottentuit Junior e Coutinho, 2009), desde que surgiu o novo paradigma comunicacional sustentado por um leque de ferramentas interativas ao qual foi dado o nome de Web 2.0 (O’Reilly, 2005).

A emergência desta Web originou um novo tipo de utilizador, designado como utilizador 2.0, ativo, que não se limita a consumir informação mas também a fornece, difunde, partilha com outros cibernautas e intervém nos seus conteúdos (Seoane-García, 2009; Coutinho e Alves, 2010). Efetivamente, o conceito 2.0 pressupõe a Web como uma plataforma e ponto de encontro, onde se desenvolvem serviços e aplicações, onde se reúnem utilizadores e, sobretudo, onde estes são incentivados a publicar, a partilhar e a reutilizar conteúdos de uma forma colaborativa (Seoane-García, 2009). É, portanto, um espaço aberto para a participação coletiva, sendo esta o próprio motor de desenvolvimento e crescimento deste modelo de Web. Os serviços, aplicações e conteúdos encontram-se, assim, em constante evolução fruto da participação conjunta (Primo, 2007; Seoane-García, 2009) ou, como refere Anderson (2006), encontram-se numa contínua construção que alimenta indefinidamente a designada “cauda longa” coletiva.

E isso é possível porque, enquanto na Web 1.0 o utilizador se limitava a visualizar os conteúdos, com escassas oportunidades de interação, a irrupção da Web 2.0 significou um sem número de alterações e a possibilidade de criar e partilhar conteúdos através de uma grande variedade de aplicações, passando-se de uma Web de leitura para uma Web multimediática (Coutinho e Junior, 2007; Leite e Leão, 2009). E esta caracteriza-se “por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo” (Primo, 2007: 1), transformando-se o utilizador em produtor de informação (Simão, 2006; Romaní e Kuklinski, 2007; Carvalho, 2008; Wheeler e Wheeler, 2009). Este facto teve várias consequências: por um lado conduziu a um aumento do número de pessoas envolvidas na produção de conteúdos para a Web, o que reforçou a qualidade do serviço, isto é, a atualização, a confirmação e a validação dos conteúdos (Romaní e Kuklinski, 2007; Bottentuit Junior e Coutinho, 2009) mas, por outro lado, também são percebidos aspetos menos abonatórios deste aumento da participação *online*. Assim, é importante referir que o aumento exponencial de informação, potenciado pelas possibilidades participativas da Web 2.0, deu lugar a uma sobrecarga informativa que dificulta a pesquisa da informação, agravada pela mistura de informação fiável com informação de fiabilidade discutível.

Siemens (2005) e muitos outros pensadores salientam que, nos últimos vinte anos, a tecnologia reorganizou a forma como vivemos, como comunicamos e como aprendemos. Este autor acrescenta que, depois da revolução industrial, poucas inovações provocaram tantas mudanças em tão pouco tempo na sociedade, como as TIC e que a Sociedade da Informação e do Conhecimento (SIC) exige cidadãos que se saibam adequar a esta realidade, que estejam conscientes de todas as potencialidades destes novos meios que vieram alterar radicalmente os modelos de organização e funcionamento social, assim como dos seus perigos e limitações. Por essa razão a escola deve assumir como tarefa prioritária refletir

sobre seu papel e propor novos rumos, de forma a vir ao encontro não só das exigências do mercado de trabalho onde os alunos serão inseridos mas também, e principalmente, de como promover o desenvolvimento de cidadão críticos, autónomos, criativos, que solucionem problemas em contextos imprevistos, que questionem e transformem sua própria sociedade (Maçada e Tijiboy, 1998:1).

De facto, a escola não pode estar afastada da sociedade de informação em que hoje vivemos, tendo a responsabilidade de fomentar nos alunos a curiosidade para procurar informação, seleccioná-la e utilizá-la de uma forma crítica e pertinente. Esta nova realidade circundante implica saberes diferenciados, que passam por novos métodos de organização do trabalho, fontes de conhecimento e estilos de aprendizagem (Carneiro, 2003). O trabalhador do século XXI depara-se com um patamar de competências mais elevado e com a valorização de aspetos técnicos, profissionais, sociais e organizacionais (Lima e Capitão, 2003). Assim, todos devem possuir um mínimo de competências digitais para trabalhar, aprender e construir uma identidade na SIC. Trata-se de obter as competências básicas tradicionais como a leitura, a escrita e o cálculo, mas também desenvolver outras competências que têm vindo, progressivamente, a ser tão valorizadas quanto essas. A necessidade de consciencialização desta realidade não é recente e Ponte antecipava já em 1997, que “...quem não for capaz de utilizar e compreender minimamente os processos informáticos correrá o risco de estar tão desinserido na sociedade do futuro como um analfabeto o está na sociedade de hoje”(124). Entendemos que a escola, como instituição integrante da sociedade, tem a obrigação de se adaptar às novas condições duma sociedade em constante mudança, caso contrário correrá o risco “de se constituir como travão do próprio progresso social e perder desse modo toda a sua razão de existência” (Ponte, 1997:11). Os avanços tecnológicos a que a nossa sociedade assiste, devem refletir-se, inexoravelmente, numa mudança a nível educativo (Cornu, 1995). De facto, “the integration of new technologies in society should imply their integration in education” (Cornu, 1995: 6). A finalidade do processo educativo é proporcionar às gerações futuras os conhecimentos necessários para que se possam integrar plenamente na sua sociedade e “la escuela y las instituciones educativas en general, sobrevivirán sólo si hacen el esfuerzo por estar al día y dan al estudiante la formación que requiere el proceso de adaptación a la sociedad y la capacidad de transformarla” (Santamaría, 2005:2).

Por outro lado, as TIC ganham importância no contexto educativo porque a rentabilização das múltiplas potencialidades das ferramentas disponibilizadas pela Web 2.0 pode permitir alterar substancialmente o paradigma do processo de ensino e

aprendizagem que, de essencialmente transmissivo, pode passar a participativo, aumentando a envolvimento dos alunos e atribuindo-lhes um papel fundamental na sua aprendizagem e na dos seus pares. A utilização das ferramentas da Web 2.0 permite uma aprendizagem baseada em princípios socioconstrutivistas e conetivistas evidenciando que as TIC podem ser usadas transversalmente em metodologias inovadoras rompendo, deste modo, com uma utilização onde surgem como instrumentos inovadores mas ao serviço de metodologias antigas.

Importa, por essa razão, analisar as ferramentas que a Web 2.0 integra e que podem favorecer a aprendizagem, ser usadas de várias formas como suporte (Romaní e Kuklinski, 2007; Simões, 2010), gerando a possibilidade de melhoria do desempenho dos alunos (Torres e Amaral, 2011), embora a maioria não tenha sido criada com o objetivo de aplicação ao ensino.

1.2. O valor pedagógico das ferramentas da Web 2.0

A proposta de modelo de organização de conteúdos interativos elaborada por Torres e Amaral (anexo I) evidencia a potencialidade de várias ferramentas tecnológicas e a dinâmica no processo de ensino e aprendizagem que proporciona a sua integração. Esta mais-valia reside na grande variedade existente e na multiplicidade de aplicações pedagógicas, o que permite novas formas de trabalho e modelos de ensino aprendizagem.

No entanto, é importante considerar que o valor pedagógico destas ferramentas não é intrínseco mas reside na maneira como são usadas, na forma como os professores as integram nas suas práticas didáticas e nos contextos de desenvolvimento de tarefas dadas aos alunos (Coll, 2007; BECTA, 2009; Selwyn 2011) e que a adoção destas ferramentas “no supone necesariamente una alteración o innovación significativa del modelo de enseñanza que utiliza el profesor habitualmente” (Area, 2008: 4). Vários autores (BECTA, 2009; Lisboa e Coutinho, 2010; Selwyn 2011) sublinham que se verifica, frequentemente, que a adoção de tecnologias na educação é feita reproduzindo velhas fórmulas e métodos e concluem que a tecnologia, só por si, não muda a pedagogia.

Alguns estudos (Bolt e Crawford, 2000; Balanskat, Blamire y Kefala, 2006; BECTA, 2007; Condie e Munro, 2007) referem que a Internet e a tecnologia educativa possuem uma eficiência que depende da eficiência dos professores que com elas trabalham e também do modelo de aprendizagem *online* que sustenta a pedagogia adotada e “responden más a un modelo expositivo y/o tradicional de enseñanza que a planteamientos socioconstructivistas del aprendizaje” (Area, 2008: 4).

Contudo, reconhece-se que a conjugação dos avanços tecnológicos permitidos pelas ferramentas da Web 2.0 e dos avanços na investigação na área das teorias de aprendizagem pode permitir, na atualidade, a construção de contextos promotores de aprendizagem. Sublinha-se que, para isso, é determinante o papel dos professores e que estes deverão selecionar as tecnologias que melhor se adequam aos seus objetivos educacionais, integrá-las em contextos significativos e combiná-las de forma a obter os resultados pretendidos (Selwyn, 2011).

Como rentabilizar as múltiplas potencialidades das ferramentas disponibilizadas pela Web 2.0 e, desta forma, alterar substancialmente o paradigma do processo de ensino e aprendizagem passando de um modelo essencialmente transmissivo a um mais participativo? Como usar as TIC em metodologias inovadoras rompendo, assim, com uma utilização onde surgem como instrumentos inovadores mas ao serviço de metodologias antigas?

Miranda (2007: 44) responde a estas questões sublinhando que a exploração ao máximo das potencialidades das TIC implica que os professores as usem para apoiar os alunos na construção de conhecimento significativo tendo em consideração que a aprendizagem é “um processo (re)construtivo, cumulativo, autorregulado, intencional, situado e colaborativo”. Outra das possibilidades que a Internet proporciona, e também referida pelo mesmo autor, é o desenvolvimento de projetos educativos com alunos de diferentes culturas, raças, religiões e até nacionalidades, contribuindo para uma cultura em que se respeite a diversidade e permitindo uma aprendizagem participativa, ativa e dinâmica.

1.3. Teorias e modelos de aprendizagem

Acreditamos que, desde sempre, os modelos pedagógicos estiveram imbricados no contexto sociocultural e sócio-histórico e, também, tecnológico. Assim, Moraes, Miranda, Alves e Melaré (2013: 5) estabelecem uma comparação entre os modelos pedagógicos e o contexto tecnológico, considerando que o behaviorismo surgiu “em ambientes tecnológicos que restringiam a comunicação a modos pré-Web, um-para-um e um-para-muitos; o socioconstrutivismo floresceu num contexto tecnológico de Web 1.0 e muitos-para-muitos; e o conetivismo é, ao menos parcialmente, um produto de um mundo em rede, Web 2.0”.

Considera-se que o tipo de aprendizagem que pode ser desenvolvida através do recurso às ferramentas da Web 2.0 tem os seus fundamentos básicos no socioconstrutivismo, isto é, na ideia de que a aprendizagem é promovida pela interação entre o indivíduo e o seu contexto social e, a partir de 2004, outra conceção, o conetivismo, adquiriu crescente importância devido à sua relação com os ambientes de aprendizagem baseados na utilização de recursos tecnológicos e na Internet (Siemens, 2004). A seguir, analisar-se-á estas duas conceções da aprendizagem porque a primeira permite-nos compreender a importância de serem criados ambientes que apoiem e estimulem uma aprendizagem colaborativa, enquanto a segunda, da autoria de George Siemens, pretende responder às necessidades dos alunos do século XXI e às novas realidades derivadas do desenvolvimento tecnológico e das transformações económicas sociais e culturais.

1. 3. 1. A conceção vygotskiana da aprendizagem

No âmbito do socioconstrutivismo destaca-se a conceção sócio cultural da aprendizagem de Lev Vygotsky. A partir de uma base construtivista, Vygotsky, no início do século XX, elaborou a Teoria Sociocultural do Desenvolvimento Cognitivo considerando que a aprendizagem envolve a construção social do conhecimento, para a qual é fundamental a natureza das interações sociais que o professor promove no contexto de sala de aula (Vygotsky, 1998; Fino e Sousa, 2001; Pires, Moraes e Neves, 2004). Vygotsky advoga que as crianças constroem o conhecimento através da

interação com o meio social que as rodeia e portanto considera que o conhecimento é mediado. Como é num determinado ambiente social que o indivíduo se desenvolve e aprende a linguagem, este meio tem um papel primordial nesse desenvolvimento.

A linguagem fornece os conceitos e faz a ponte entre o sujeito e o objeto do seu conhecimento e permite a formação das funções mentais superiores e a transmissão cultural (Pires, Morais e Neves, 2004). Por isso, em cada sociedade e em cada cultura estas funções são diferentes. Nesta perspetiva, a educação é considerada um sistema que permite a apropriação de conteúdos típicos de cada cultura, pois são as relações sociais que permitem que sejam ativados mecanismos internos que favorecem o desenvolvimento. Para este pensador, o desenvolvimento resulta, assim, de um processo sócio-histórico e cultural, onde a linguagem e a aprendizagem desempenham um papel fundamental e os instrumentos e sinais, como por exemplo, a linguagem verbal ou matemática usadas para comunicar ciência, são mediadores dos processos psicológicos e sociais sendo a chave para a sua compreensão (Fontes e Freixo, 2004).

A conceção sociocultural da aprendizagem de Vygotsky integra o construtivismo, enfatiza a influência do contexto, das interações sociais e da linguagem no desenvolvimento dos conhecimentos do indivíduo. O aluno realiza as aprendizagens através de sistemas de símbolos e recursos didáticos em interação com o meio. São considerados dois níveis de desenvolvimento: o *nível de desenvolvimento real* que se define por aquilo que um indivíduo consegue fazer autonomamente, porque já tem consolidado dentro de si o conhecimento capaz para resolver determinado problema ou desempenhar determinada tarefa; o *nível de desenvolvimento potencial* que se define pelas tarefas mais complexas que um indivíduo consegue realizar, mesmo sem possuir o conhecimento necessário para tal, mas que atinge seguindo orientações de um outro ou outros indivíduos. A distância entre os dois níveis é designada por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). É nesta zona que a aprendizagem vai ocorrer, devendo o professor atuar como orientador, promovendo atividades que permitam relacionar os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos e criando ambientes de aprendizagem que favoreçam uma atitude ativa do aluno (Pires Morais e Neves, 2004). Para esta abordagem construtivista a

aprendizagem ocorre em comunidades e o conhecimento resulta da interação social e cultural (Anderson e Dron, 2011).

Segundo Fino e Sousa (2001), um contexto propício aos pressupostos da teoria de Vygotsky deve proporcionar atividades que estimulem o desenvolvimento cognitivo, permitindo a manipulação, com a ajuda de um outro mais capaz, de um conhecimento mais elevado do que aquele que cada aprendente podia manipular sem ajuda; que promovam a colaboração, igualmente significativa em termos de desenvolvimento, entre aprendentes empenhados em realizar a mesma tarefa ou desenvolver o mesmo projeto; que permitam a criação de artefactos que sejam externos e partilháveis com outros; que favoreçam a negociação social do conhecimento, valorizando-se a realização de trabalhos de grupo e a participação em comunidades de aprendizagem (Anderson e Dron, 2011).

De acordo com o socioconstrutivismo, as propostas de ensino deverão estar centradas nos aprendentes e no contexto social em que se realizam. Para ser eficaz o ensino requer o envolvimento ativo dos estudantes, a realização de atividades em grupo e o trabalho colaborativo. O professor tem a função de guiar e orientar os processos de ensino-aprendizagem e de propor atividades adequadas às finalidades educativas e aos conhecimentos atuais dos alunos (Anderson e Dron, 2011).

Numa abordagem construtivista, compete ao professor preparar um ambiente inovador que apoie e estimule os alunos na descoberta, exploração e construção do seu saber. A ênfase é colocada na cognição, reflexão e criação de conhecimento por parte do aluno, o qual investe na abordagem profunda e significativa dos conteúdos, num ambiente pautado pela colaboração, interação e mediação (Coll *et al.*, 1996).

1.3.2. O conetivismo

Siemens (2005) sublinha que a tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos, acrescentando que as teorias que descrevem os princípios e os processos de aprendizagem devem ter reflexo nos ambientes sociais de cada época. Essencialmente, este autor propõe uma teoria da aprendizagem alinhada com a proliferação de ferramentas de *software* social da Web

2.0 e geradora das competências necessárias para trabalhar na era do conhecimento. É uma teoria que emergiu para descrever as características da aprendizagem contemporânea, uma aprendizagem social interligada e baseada em comunidades (McLoughlin e Lee, 2008). Siemens defende a importância de atender às aprendizagens informais e de procurar novos conhecimentos porque para ele o que nós sabemos é menos importante do que a nossa capacidade para aprender mais (Siemens, 2004). A educação é considerada um processo social, interativo, capaz de desenvolver aprendizagem ao longo da vida e ocorrendo em contextos informais (Morais, Miranda, Alves e Melaré, 2013), movendo-se a educação para além da transmissão do conhecimento (Anderson e Dron, 2011).

Siemens (2005) também compreende o conetivismo como um modelo de aprendizagem que reconhece as mudanças associadas à tecnologia na sociedade, considerando que a aprendizagem deixou de ser uma atividade interna e individualista e que a forma como as pessoas trabalham e agem é alterada pela utilização de novas ferramentas. O conetivismo fornece uma visão sobre as competências e tarefas necessárias para os alunos se integrarem na era digital de aprendizagem. Esta teoria considera importante que os alunos percebam que a aprendizagem nunca termina e que a capacidade de aprender continuamente é tão importante quanto a aplicação do que é aprendido em contextos relevantes (Anderson, 2009).

Ainda na opinião de Siemens (2010), os meios tecnológicos, em particular os mais recentes meios de comunicação que a Web 2.0 disponibiliza, podem trazer para a sala de aula, os recursos que os alunos necessitam, independentemente dos locais onde se encontram. Os alunos não ficam limitados a dialogar apenas com o professor, mas podem interagir diretamente com outros especialistas, recorrendo ao uso do Twitter, blogues, Facebook, videoconferência ou fóruns de discussão e “the largely unitary voice of the traditional teacher is fragmented by the limitless conversation opportunities available in networks” (Siemens, 2010: sp).

A comunicação interativa em sala de aula pressupõe que o professor disponibilize as condições para uma exploração e participação dos alunos, de forma a apropriarem-se da informação, pelos meios à sua disposição e que promova nos alunos “integração, sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões

temáticas e elaborações colaborativas, como exploração, experimentação e descoberta” (Silva, 2003: 269).

Para o conetivismo o aluno e os seus interesses, necessidades e projeto de vida estão no centro do processo de ensino e aprendizagem. Respeitando a autonomia do aluno, o professor elabora roteiros de aprendizagem, promove a criação de conexões, motiva e avalia os progressos realizados. Para esta teoria, o conhecimento encontra-se disperso por inúmeras conexões (redes), e aprender consiste em desenvolver a capacidade de as percorrer (Siemens, 2004), sendo o professor um “formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento” (Silva, 2003: 265).

1.4. Aprendizagem colaborativa e cooperativa

Como foi abordado anteriormente, na perspetiva vygotskiana as aprendizagens ocorridas a partir do trabalho colaborativo e coletivo oferecem vantagens não encontradas em ambientes de aprendizagem individualizada. Vygotsky (1989) admite que as constantes trocas e interações feitas entre as pessoas ajudam a pautar comportamentos e pensamentos e a dar significados às coisas e às pessoas. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre a partir da interação e da colaboração entre os sujeitos que fazem parte do processo pedagógico. “As tecnologias, por sua vez, são os instrumentos mediadores da relação pedagógica que se estabelece entre os sujeitos e os ajudam a promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (Torres e Amaral, 2011: 55). Vários autores reconhecem que o uso das TIC, em ambientes de aprendizagem concebidos de acordo com a abordagem construtivista, pode favorecer a aprendizagem colaborativa, especialmente se proporcionar um processo comunicacional interativo, dinâmico e bilateral (Silva, 2003; Romaní e Kuklinski, 2007; Medeiros, 2009; Torres e Amaral, 2011; Moraes, Miranda, Alves e Melaré, 2013). Isso só se tornou possível porque as ferramentas que a Web 2.0 integra

estimulan la experimentación, reflexión y la generación de conocimientos individuales y colectivos, favoreciendo la conformación de un ciberespacio de intercreatividad que contribuye a crear un entorno de aprendizaje colaborativo (Romaní e Kuklinski, 2007: 101).

Esta facilidade de comunicação que as ferramentas da Web 2.0 proporcionam, levou Novais (2003:3) a acreditar que “a Internet nos trouxe: a morte da Sociedade de Informação e o parto da Era do Relacionamento”. Ora esta facilidade é, a nosso ver, propícia ao desenvolvimento de trabalho cooperativo e colaborativo. Face à perspectiva da complexidade e diversidade das novas formas de aprender na SIC, deve ser repensada a lógica que sustentou os modelos pedagógicos tradicionais: centrados no professor, principal fonte do conhecimento; privilegiando a transmissão da informação em detrimento da sua construção pelo sujeito que aprende; com um sistema de feedback muito hierárquico e centralizado (do professor para o aluno e deste para o professor). Estes modelos pedagógicos não se coadunam com os novos cenários interativos da educação em rede, cenários esses que, na opinião de Corcoran (1997, citado por Coutinho e Junior, 2007a) terão necessariamente de ser centrados no aluno, interativos, oferecendo uma vastíssima panóplia de meios de comunicação dentro e fora do espaço físico da sala de aula. Assim, comparativamente com os modelos pedagógicos tradicionais as pedagogias colaborativas, típicas das salas de aula em rede, constituem-se como sistemas de muito mais elevado grau de complexidade: mais interativos, menos estruturados, envolvendo processos colaborativos de construção do conhecimento, capazes de adaptação à mudança mas também altamente imprevisíveis (Okada, 2003; Meirinhos e Osório, 2006; Coutinho e Junior, 2007a).

Em suma, os novos cenários de aprendizagem no contexto da sociedade do conhecimento, mais complexos, oferecem ao professor a possibilidade de criar espaços colaborativos de construção do conhecimento, que fomentam as interações entre os alunos e entre estes e a informação, ou seja, ajudam a formar cidadãos mais criativos, mais competitivos e mais adaptados às mudanças que terão de enfrentar ao longo da vida (Coutinho e Junior, 2007a). Dentro do desenvolvimento de contextos de aprendizagem cooperativa, deverá ser promovida a interajuda entre os alunos, permitindo que estes atuem como parceiros entre si, com o professor, outras instituições ou autores visando a construção de conhecimento.

Parece-nos pertinente, neste momento, clarificar o próprio conceito de aprendizagem cooperativa e colaborativa. A definição mais comum encontrada, de acordo com Fino (2004), é a situação na qual duas ou mais pessoas aprendem ou

tentam aprender em conjunto algum conteúdo e Panitz (1996) definiu-a de forma esclarecedora, tendo concluído que esta aprendizagem implica que os intervenientes, além de trabalharem em grupo, interajam para atingir um determinado objetivo comum, sendo a responsabilidade para atingir esse fim de cada um dos elementos que constitui esse grupo e destacando-se a importância da interdependência, atributo “clave dentro de los contextos de aprendizaje colaborativo (...). El éxito de cada miembro está íntimamente ligado al del resto del grupo, y viceversa” (Gros e Suárez, 2013: sp).

Acredita-se que os alunos se desenvolvem e aprendem mais quando estão inseridos num processo coletivo de aprendizagem (Romaní e Kuklinski, 2007), ao compartilharem significados e representações comuns, comunicarem e discutirem seus pontos de vista. Alvarez e Del Río (1996), citados por Torres e Amaral (2011: 54), consideram que quem aprende “toma emprestado, paulatinamente, modelos mentais de seus interlocutores mais capacitados, podendo, assim, chegar a ultrapassar seus limites”.

I.5. Os projetos eTwinning enquanto Comunidade de Prática

Segundo os modelos construtivistas e socioconstrutivistas, a aprendizagem colaborativa é um processo social que necessita de metodologias que incentivem a interatividade entre os alunos durante a produção de um projeto em comum (Hiltz, 1998). No entanto, para haver aprendizagem, não é suficiente que a tecnologia disponibilize informação (Swan, 2000, citado por Branco, 2007), mas também que proporcione ambientes ricos na partilha de trabalhos, ideias e reflexões, além de um espaço onde os alunos possam publicar os projetos que realizam, de modo imediato e acessível a todos, e construir outros em colaboração constituindo uma comunidade virtual de aprendizagem. O conhecimento resultará da participação de diversos intervenientes (alunos e professores) em atividades que concorrem para alcançar um objetivo em comum, e conceitos como aprendizagem colaborativa e comunidades de aprendizagem ganharão novo sentido (Harasim, 1990).

As plataformas de gestão da aprendizagem apresentam-se como espaços colaborativos de aprendizagem, com grande ênfase nas interações sociais entre os utilizadores, consideradas estruturantes (Lowes, Lin e Wang, 2007 citados por Pedro e

Matos, 2010) e possibilitam a implementação de projetos educativos colaborativos que podem constituir-se enquanto Comunidades de Prática (Wenger, 1998). Este termo designa comunidades de partilha e difusão do conhecimento onde os alunos desenvolvem ativamente a sua aprendizagem em comum, refletem sobre as suas práticas, os conhecimentos que possuem, partilham experiências pessoais e criam novos conhecimentos.

O portal eTwinning constitui uma verdadeira CP, uma comunidade virtual multilingue de escolas europeias, na qual se adquirem experiências transnacionais. Este portal, lançado em 2005, promove a cooperação entre escolas europeias, aprendizagem colaborativa e pedagogias baseadas em trabalho de projeto e na geminação eletrónica. É uma Ação do Programa Lifelong Learning da União Europeia (EU) que permite criar redes de trabalho colaborativo entre escolas, através do desenvolvimento de projetos comuns, com recurso à Internet e às TIC (Barorova, Binger, Brederveld, Gilleran e Peulicke, 2007). Trata-se de um portal seguro e com ferramentas adequadas ao desenvolvimento de projetos partilhados, para os quais as escolas têm total liberdade de ação, inclusive o tempo que pretendem dedicar aos projetos, o qual é flexível e tem a mais-valia de ser um serviço desburocratizado.

Consideramos que eTwinning se enquadra nos pressupostos teóricos do paradigma comunicativo, remetendo para a importância da adoção de práticas pedagógicas devidamente centradas nos alunos e apelando-se à dinamização de ambientes de aprendizagem baseados em contextos reais de comunicação.

Até abril de 2014 inscreveram-se ou participaram em projetos de geminação eletrónica, através do portal eTwinning², 122148 escolas dos países da UE e ainda da Islândia e da Noruega. Com cerca de 249341 utilizadores registados, entre os quais 5375 portugueses, apresentava, na data na data supracitada, 33333 projetos ativos. O Portal é uma plataforma extremamente sofisticada de comunicação e de colaboração, com inúmeras ferramentas que facilitam o trabalho dos professores nos seus projetos, apresentando informação, materiais e documentos para preparar, planificar e

² <http://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm#>

desenvolver uma parceria eTwinning (Barorova, Binger, Brederveld, Gilleran e Peulicke, 2007). Esse portal integra o Espaço Virtual (TwinSpace), uma ferramenta multilíngue concebida especificamente para os projetos eTwinning. O TwinSpace disponibiliza várias ferramentas para guardar (pastas) e publicar (Webpage, galeria de fotos, de vídeos) informação, fórum, chat, e-mail, gestor dos participantes (Sampaio e Lacerda, 2007), permitindo às escolas europeias estabelecer um trabalho colaborativo.

1.6. Aprendizagem colaborativa em rede no âmbito do PLM

Este capítulo pretende dar a conhecer algumas experiências de aprendizagem colaborativa em rede ancorada em projetos eTwinning, desenvolvidas no âmbito do ensino do Português língua materna, ao longo dos vários anos em que a mestrandadeu aulas de Português no Ensino Básico e Secundário.

As últimas medidas de política educativa, na área do ensino do Português, concretizadas nos Novos Programas do Português (NPPEB, 2009) e nas Metas Curriculares (Metas 2012), acentuam a importância da língua na aprendizagem formal e investem no professor de Português mais uma responsabilidade no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicacionais dos alunos. O domínio da língua materna, língua de escolarização é, de facto, essencial e sem dúvida alguma ela apresenta-se como garante do sucesso educativo, porquanto a língua é o código veiculador de outras aprendizagens, logo “ importa que os alunos saibam comunicar e agir, com sucesso, em diferentes situações, orais ou escritas, interagindo com diferentes sujeitos, de forma adequada às finalidades da interação e ao contexto em que decorre” (Teixeira e Santos, 2011: 12). Para que tal ocorra é fundamental que a escola promova práticas de reflexão metalinguística que possibilitam ao sujeito ativo e cognoscente o conhecimento cada vez mais consciente da mesma e dos processos de regularidade e irregularidade de que esta se reveste, bem como a tomada de consciência sobre os seus conhecimentos efetivos, a perceção sobre os mesmos e aquilo que deverão fazer para os melhorar, uma vez que está comprovado que a reflexão metalinguística tem influência na melhoria da competência comunicativa. A consciência metalinguística para Sim-Sim é entendida como “o conhecimento deliberado, refletido, explícito e sistematizado das propriedades e das operações da

língua” (1998:220) que permite ao falante controlar intencionalmente a utilização das regras de funcionamento da língua.

Em todos os projetos desenvolvidos, no âmbito do ensino do Português, pela mestranda, foi sempre um objetivo explícito promover a reflexão metalinguística dos alunos para possibilitar um desenvolvimento das suas capacidades comunicativas.

Por outro lado, considerando que a interação, bem como a colaboração são elementos importantes no ensino-aprendizagem das línguas (Richards e Rodgers, 2001), foram implementados projetos que promovem uma aprendizagem colaborativa, cujo método se baseia no recurso a atividades que envolvam o trabalho de grupo, por se acreditar que a aprendizagem provém das trocas informativas entre os elementos, aprendendo cada um de forma colaborativa. Assim, ao longo do seu percurso enquanto professora de Português, a mestranda procurou implementar estratégias que levassem os alunos a aprender com os seus pares, a pesquisar e procurar a informação pertinente, a colaborar em ambientes abertos, a partilhar conteúdos, a dinamizar e a participar em fóruns de discussão, recorrendo à potencialidade que as ferramentas da Web 2.0 apresentam e que possibilitam “processos de trabalho coletivo, de troca afetiva, de produção e circulação de informações, de construção social de conhecimento apoiada pela informática” (Primo, 2007:1). Os alunos foram sempre incentivados a tomar decisões quer relativamente à escolha dos temas e da metodologia de trabalho, quer em relação à escolha do tipo de produtos finais a apresentar. Assim, neste ambiente de trabalho implementado, os alunos tiveram de materializar as ideias em ações, assumindo a responsabilidade da execução das tarefas e tomando consciência dos riscos inerentes às opções tomadas.

Face à emergência de desenvolver nos jovens saberes e competências que lhes permitam exercer, de forma crítica e responsável, um papel ativo numa sociedade democrática caracterizada pela diversidade cultural e linguística, foram delineados projetos que tinham como finalidade levar os alunos a consciencializar-se da sua identidade nacional como também da sua pertença a uma identidade global, através do reconhecimento das semelhanças e da apreciação das diferenças entre os diversos parceiros dos projetos oriundos de outros países europeus.

Assim, foi desenvolvido o projeto *Passeport pour l'Europe / Passaporte para a Europa* assente nas seis línguas dos participantes: Francês, Português, Italiano, Neerlandês, Sueco e Grego. O objetivo fundamental do projeto assentava na promoção da diversidade linguística da União Europeia e na necessidade de consciencializar os alunos do pluralismo cultural e linguístico porque “as línguas são um elemento essencial do projeto europeu: são um reflexo das nossas diferentes culturas e constituem simultaneamente a chave para a sua compreensão” (Comissão Europeia, 2007: 3).

Deste modo, o projeto assentava na criação de uma Comunidade de Prática, numa metodologia de trabalho de projeto e pretendia fomentar a interdisciplinaridade, relacionando conhecimentos diversos, ao mesmo tempo que desenvolvia a capacidade de comunicar e obrigava os alunos a refletirem sobre a sua própria língua materna que tinham que divulgar aos parceiros. O projeto assumia como objetivo a disseminação da língua e da cultura de cada grupo de trabalho e, para que fosse possível a sua implementação, foi desenvolvido nas aulas de língua materna e de Francês de todos os parceiros. Foram realizados trabalhos relacionados com o funcionamento da língua de cada participante mas também com a cultura, a história e a atualidade de cada país.

Outro projeto interdisciplinar coordenado pela mestrandia intitula-se *Ensina-me a tua língua, je t'enseignerai la mienne* e, como se pode verificar pelo título, alicerçava-se no estudo das línguas portuguesa e francesa. Os participantes no projeto foram alunos portugueses que estudavam a língua francesa e alunos franceses, da Martinica, que estudavam o Português. Tratava-se de um projeto bilingue e, mais uma vez, os participantes tinham a seu cargo a divulgação da sua língua materna e de aspetos culturais inerentes ao idioma. Tendo em consideração que é importante levar os discentes a desenvolver a reflexão metalinguística, foi acordado que, numa dinâmica de trabalho cooperativo, os trabalhos em língua portuguesa enviados pelos parceiros seriam corrigidos pelos parceiros portugueses, desenvolvendo-se, assim, a coavaliação. Com o objetivo de implementar práticas reflexivas da língua, foi promovido o diálogo entre os alunos sobre essas mesmas correções, prevendo-se comentários detalhados sobre os erros e referências a questões relacionadas com o teor do texto ou aspetos

estilísticos. Por um lado, os conselhos e as correções do correspondente tiveram um maior impacto que não teriam se fosse o professor a desempenhar essa tarefa e, por outro lado, o aluno que corrige um texto recorre a estratégias metalinguísticas que lhe permitem refletir sobre a sua língua materna.

Os dois projetos apresentados tiveram como objetivo levar os discentes a consciencializar-se do funcionamento da sua própria língua e, concomitantemente, a desenvolver a sua competência comunicativa. Por outro lado, estes projetos incentivaram a interação entre os parceiros e, desta forma, os intervenientes tomaram consciência da riqueza cultural e linguística da União Europeia e do seu carácter pluricultural, reconhecendo-se a importância do papel do contacto e da colaboração entre todos.

Quanto ao impacto dos projetos na motivação, encontrámos evidência de uma melhoria significativa porque a participação num projeto colaborativo, mediado por computador, concede-lhes a possibilidade de participarem numa comunidade virtual de aprendizagem, enquanto membros da diversidade e pluralidade que caracteriza a Europa e, ao mesmo tempo, desenvolverem e melhorarem a sua competência comunicativa (O'Dowd e Eberbach, 2004) e este facto é reconhecido pelos alunos que aderem, entusiasticamente, às atividades propostas.

Na avaliação dos projetos, os aprendentes identificaram como principais benefícios: a aquisição de métodos de trabalho e de organização, a aquisição de conhecimentos sobre outras culturas, a partilha de conhecimentos com colegas e parceiros europeus e demonstraram maior entusiasmo para atividades de interação comunicativa com recurso às TIC.

A plataforma eTwinning ofereceu-lhes a possibilidade de comunicar, de interagir, de conhecer e de se relacionar com pessoas de outras realidades culturais, potenciando experiências positivas de interação intercultural. Neste sentido, porque fomentou o contacto e a interação entre diferentes culturas, desempenhou um importante papel na tomada de consciência e na valorização da diversidade e, consequentemente, na redução dos preconceitos e no desenvolvimento da competência comunicativa.

Verificou-se, com a implementação destes projetos, que a tecnologia, além de promover o desenvolvimento de competências de linguísticas e culturais, desenvolveu também, nos alunos, a capacidade de organização do trabalho de equipa e o sentido de colaboração e cooperação, influenciando positivamente na aquisição de conhecimentos e na ampliação de competências de literacia digital.

1.7. A motivação dos alunos

A motivação é um dos aspetos mais importantes a considerar no processo de aprendizagem, dado que dependem dela a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para aprender (Cavenaghi, 2009). Vários estudos (Guimarães e Boruchovitch, 2004; Alcaraz, 2006; Lens, Matos e Vansteenkiste, 2008; Cavenaghi, 2009) demonstraram que os alunos desmotivados pelas tarefas escolares apresentam desempenhos abaixo das suas reais potencialidades, distraem-se facilmente, não participam nas aulas, estudam pouco ou nada e distanciam-se do processo de aprendizagem. Ao contrário, um aluno motivado envolve-se de forma ativa nas tarefas escolares, mobilizando esforço, revelando persistência e até entusiasmo na realização das mesmas, desenvolvendo capacidades, superando os desafios e dificuldades com que se depara.

Para compreender a palavra *motivação* é necessário reportarmo-nos à sua raiz etimológica que vem do verbo latino *movere* e do substantivo *motivum* (Bzuneck, 2004). Assim, a motivação é definida como aquilo que é suscetível de mover o indivíduo, de o levar a agir para atingir algo. De facto, é frequentemente apresentada como o impulso que compele a pessoa a agir de determinada maneira, ou pelo menos, a mobilizar comportamentos específicos, podendo este impulso à ação ser provocado por um motivo externo (ambiente) ou interno (indivíduo) (Bzuneck, 2004). E, nesta mesma linha, Alcaraz (2006: 205) define a motivação como um

estado interno del individuo influido por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que conduce a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados.

Partimos do pressuposto inquestionável de que a motivação na aprendizagem é um fator fundamental porque gera uma postura ativa, desinibida e autoconfiante

desencadeadora, segundo Lorenzo (2008), de processos de aprendizagem. Entende-se que quanto mais o objeto em estudo se aproximar dos interesses e das expectativas do aluno, mais fácil será motivá-lo para a aprendizagem e, por consequência, melhor será o seu desempenho. De facto, são várias as consequências positivas decorrentes da motivação e de acordo com Lorenzo (2008:312):

un alto grado de motivación propicia que el alumno manipule aquellas estructuras más complejas (...) uso de un mayor repertorio de estructuras y formas lingüísticas y una mayor densidad léxica (...) se detecta un incremento de la atención prestada a los aspectos formales y semánticos de las palabras.

Analisando, agora, de forma mais pormenorizada, o conceito de motivação, conclui-se que vários autores (Jiménez, 2005; Alcaraz, 2006; Arnold e Brown, 2006; Ramajo, 2009; Emion, 2011) a categorizam em motivação intrínseca e extrínseca. Estes termos foram criados por Deci e Ryan (2000) que empreenderam investigações sobre a qualidade da motivação e destacaram que a intrínseca está diretamente relacionada com as necessidades do sistema nervoso central e intimamente conectada com o interesse pessoal do discente, enquanto a extrínseca coloca o foco motivacional em algo externo à atividade de aprendizagem. Assim, a motivação intrínseca implica o envolvimento pessoal do indivíduo na realização das tarefas, gerado pelo interesse e pela satisfação da atividade *per si* (Gagné e Deci, 2005). Contudo, se o indivíduo inicia, dirige e mantém comportamentos em função de objetivos externos, recompensas, compensações (recursos materiais, aprovação social) ou instrumentais (meios percebidos para alcançar objetivos valorizadas), a orientação motivacional é extrínseca.

Para descrever os fatores contextuais que produzem variabilidade na motivação intrínseca, Deci e Ryan (2000) desenvolveram a Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC), uma subteoria da teoria da autodeterminação. Segundo estes autores, os sujeitos têm uma orientação natural para se envolverem em atividades intrinsecamente interessantes, das quais retiram satisfação e prazer. Nesta linha, esta teoria analisa os eventos e as estruturas interpessoais (recompensas, feedback, avaliação) que produzem sentimentos de competência durante a ação e aumentam a motivação intrínseca. Esta teoria postula que os sentimentos de competência só

aumentarão a motivação intrínseca se existir um sentido de autonomia, ou seja, se o indivíduo se sentir movido por um locus interno de causalidade.

Assim, para um nível alto de motivação intrínseca, os alunos têm de experimentar não só a percepção de competência, mas também a percepção de autonomia. Desta forma, a TAC sugere que o contexto de aprendizagem, designadamente o ambiente em sala de aula, pode promover ou pode inibir a motivação intrínseca, apoiando ou contrariando as necessidades de autonomia e de competência. Nesta perspetiva teórica, a atenção para as necessidades socio emocionais dos alunos é essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem potencialmente motivador, tendo os professores um papel fulcral na criação das condições que propiciam a autonomia necessária para a integração motivacional. A motivação, que constitui a chave da aprendizagem, poderá ser estimulada e sustentada pela implementação de estratégias que passam pela promoção do sucesso das aprendizagens e pelo estabelecimento de relações de interdependência positiva que permitirão o aumento da autonomia dos alunos. O professor deverá ser capaz de despertar nos seus alunos o desejo de aprender a aprender e comunicar, de desenvolver a criatividade e o espírito de autonomia, recorrendo a práticas pedagógicas diversificadas, de modo a dar resposta à diversidade de interesses, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos.

Depreende-se da TAC que a motivação não é um traço estável da personalidade, mas sim um processo psicológico no qual as características de personalidade interagem com as características ambientais percebidas e, nesta perspetiva, a motivação dos alunos pode ser modificada através de mudanças nos mesmos, mas também através da alteração no seu ambiente de aprendizagem escolar (Cochito, 2004; Lens, Matos e Vansteenkiste, 2008).

Como já ficou explícito, uma abordagem educativa que visa fomentar a motivação dos alunos deve ser orientada para a participação ativa, a descoberta, a reflexão, a autonomia e a autorregulação. Implica igualmente uma conceção alternativa e mais complexa de ensino que deverá ser “uma prática letiva muito menos ‘previsível’, uma relação pedagógica assente na colaboração e na valorização do que o ‘outro’ sabe e é capaz de descobrir” (Cochito, 2004: 13). Consequentemente, o

professor deve criar as condições para apelar à participação ativa de todos os alunos, à curiosidade e à cooperação entre pares, alterando a sua prática pedagógica que deverá, segundo Cochito (2004: 16):

- aumentar (...) o nível de autonomia dos alunos, reconhecendo-lhes iniciativa e responsabilidade, capacidade de refletir e organizar a sua própria aprendizagem;
- estabelecer relações de cooperação;
- incentivar a participação dos alunos;
- investigar e promover uma ‘cultura’ de investigação;
- autoavaliar a sua ação, incentivar práticas de autoavaliação junto dos alunos e criar as metodologias e instrumentos adequados para o fazer.

Neste contexto, as TIC oferecem, como já foi visto no capítulo 1.2., um potencial para enriquecer os ambientes de aprendizagem cooperativa e para tornar a educação mais significativa, já que permitem criar oportunidades aos alunos de se envolverem em atividades autênticas e responderem a desafios que podem ser concretizados, implementando a metodologia de trabalho projeto. Graças às ferramentas de comunicação disponibilizadas, as TIC fomentam a aprendizagem cooperativa e colaborativa e permitem garantir que cada aluno seja um sujeito ativo e em constante interação com o *outro*:

Creating innovative learning environments, with the right mix of individual and collaborative learning, will further reflective learning, strengthen learner autonomy, and promote the development of different learning strategies, which are known to be the key elements in the development of language competence and in supporting motivation for language learning (Cassin *et al.*, 2007: 9).

Por todas estas razões, o projeto que a seguir se apresenta visou permitir a comunicação autêntica em ELE; desenvolvendo-se a língua intencionalmente, num contexto bem definido, onde a imprevisibilidade desempenha um papel preponderante; a aprendizagem transforma-se em algo significativo; abre-se a possibilidade de trabalhar o intercultural; dá-se resposta à finalidade da aprendizagem linguística: aproximar-se do *outro* e comunicar com ele.

2. Descrição do programa de intervenção na escola Ibn Mucana, durante o ano letivo 2013-14

O presente capítulo tem como finalidade descrever o programa de intervenção, explicitando o contexto onde se realizou a PES, os participantes e, finalmente, o projeto que se implementou. A PES que a seguir se descreve surge como um processo que permitiu a reflexão, numa dinâmica de partilha e de aprendizagem, com o objetivo de levar à melhoria da prática docente.

2.1. Apresentação do contexto: o espaço escolar e os elementos do projeto

No ano letivo de 2013-14, a mestrande foi colocada como professora estagiária na Escola Secundária Ibn Mucana e, após uma reflexão sobre o percurso que queria desenvolver, elegeu-se a implementação de um projeto europeu colaborativo com alunos pertencentes a outras sete escolas. Antes de chegar a esta decisão, a mestrande já tinha iniciado, no portal europeu eTwinning, a procura de parceiros para um possível projeto em ELE. Desde o início a professora cooperante, Dra. Indira Machado, mostrou-se sempre disponível para ajudar a mestrande na implementação do projeto e prestou todo o apoio necessário para que tudo decorresse da melhor maneira.

Num segundo momento ficou decidido que seria interessante comparar o impacto do programa de intervenção em alunos do mesmo ano e, por essa razão, optou-se pelas 3 turmas de 9º ano, sendo também os alunos cujas idades se aproximavam mais com as dos parceiros europeus.

Com a implementação deste projeto colaborativo pretendia-se desenvolver nos alunos o sentido de cooperação e colaboração e a proficiência linguística no âmbito do ELE, língua em que se realizam todas as interações entre os participantes e, como se verificava nas três turmas envolvidas dificuldades acentuadas no domínio da produção escrita, esta seria a competência que deveria ser reforçada.

2.1.1. O espaço escolar

Localizada em Alcabideche, a Escola Secundária Ibn Mucana é a sede do Agrupamento que integra as escolas: Jardim de infância Pai do Vento; Escola EB 1 do Estoril; Escola EB 1 do Monte Estoril; Escola EB 1 Amoreira 1; Escola EB 1 Amoreira 2; Escola EB 2 João de Deus e a Escola Secundária Ibn Mucana. O poeta Ibn Mucana, árabe de origem berbere que nasceu, viveu e morreu em Alcabideche, entre os séculos X e XI, é o Patrono do agrupamento. A sua obra poética constitui um relevante património histórico da cultura local.

A caracterização que a seguir se apresenta sustenta-se na análise do Projeto Educativo do Agrupamento para o triénio 2012/2015 (PE- AEIM, 2012)³ e, de acordo com este documento, a missão deste espaço escolar é dar uma resposta educativa às necessidades, expectativas e projetos dos alunos, pais e comunidade. Privilegia-se a promoção de aprendizagens de qualidade e que contribuam para o desenvolvimento, formação e cultura dos alunos, permitindo-lhes tornarem-se confiantes e contribuírem de forma harmoniosa e responsável para a melhoria da qualidade de vida na sociedade. Do ponto de vista dos valores defendidos, destacam-se os seguintes: cidadania atuante e empenhada na comunidade, abertura e participação ativa na vida da comunidade e cultura tecnológica forte. Como estratégias gerais de intervenção o Projeto Educativo realça as seguintes: implicar os alunos no seu processo educativo, proporcionar-lhes situações que lhes permitam desenvolver o espírito de cooperação, responsabilidade, solidariedade, tolerância e o respeito por si, pelos outros e pelo meio e implementar projetos educativos.

2.1.2. Os alunos

O presente relatório decorreu da intervenção realizada em três turmas do 9º ano (A, C e E), no âmbito da lecionação das aulas de ELE pela mestrande e sob a orientação da professora Indira Machado que acompanhou todo o processo educativo. Se, por um lado, todas as aulas relacionadas com o projeto *Europa estudia español*

³ http://portal.ibn-mucana.com/PE-AEIM/PE_AEIM_12_15.pdf

foram lecionadas pela mestranda, as restantes aulas foram lecionadas pelas duas professoras em colaboração.

A turma A era composta por 8 alunos (3 rapazes e 5 raparigas) devido ao facto de se encontrar dividida na língua estrangeira II, tendo a outra parte Francês. Dos 8 alunos que integravam a turma apenas 2 não apresentavam uma retenção, sendo a média de idades de 15 anos. A professora titular, no balanço dos resultados do 1º período, revelava que a turma apresentava um fraco domínio dos conteúdos lecionados nos anos anteriores e que, para além das dificuldades e lacunas de conhecimento diagnosticadas, os alunos mostravam pouco empenho na execução das tarefas propostas na sala de aula bem como nas propostas para casa. No entanto, a postura dos alunos era muito calma e pouco a pouco mostraram-se mais participativos e empenhados nas atividades letivas.

A turma C era composta por 29 alunos (22 raparigas e 7 rapazes) e apenas 3 apresentavam uma retenção, sendo a média de idades de 14 anos. De um modo geral, a turma revelava interesse pelos conteúdos lecionados e participava ativamente no processo de ensino e aprendizagem. Não apresentava problemas disciplinares e era assídua e pontual, à exceção de uma aluna que a partir do 2º período deixou de frequentar as aulas.

A turma E era composta por 27 alunos (6 raparigas e 21 rapazes) e apenas 2 apresentavam uma retenção, sendo a média de idades de 14 anos. Esta turma revelava bastante interesse e envolvia-se nas tarefas propostas, além de ser assídua e pontual e nunca apresentou um comportamento inadequado.

2.2. Finalidades e objetivos de implementação do programa de intervenção

Desde o início da implementação do projeto foi assumido o intuito de criar situações de aprendizagem que visavam desenvolver a língua estrangeira numa abordagem comunicativa, a qual, segundo Martínez (2003), adquire-se de forma gradual através do desenvolvimento da interação comunicativa entre os alunos, que devem implicar-se ativamente em atividades que promovam a comunicação. Para

atingir esse fim, recorreu-se ao estabelecimento de ambientes propícios à comunicação e interação em sala de aula e, também, com os parceiros estrangeiros.

A professora titular salientou, no balanço dos resultados diagnósticos, que uma grande parte dos alunos do 9º ano manifestava dificuldades acentuadas no domínio da expressão escrita (EE), competência que deveria ser reforçada ao longo das aulas. Assim, com base nesta avaliação diagnóstica, foram desenhadas as atividades a realizar no âmbito do projeto em colaboração com as restantes sete professoras e foi elaborada a planificação (anexo II).

Na planificação apresentada, a EE surge praticamente sempre associada a um trabalho colaborativo, na sala de aula mas também com os restantes alunos estrangeiros, por se considerar que esta é a dinâmica mais produtora para ultrapassar as dificuldades sentidas.

Na opinião de Miguela (2007), a aprendizagem colaborativa é o contributo pedagógico mais importante proporcionado pelos projetos eTwinning. Nesta medida, e a fim de alcançar as metas a que se designaram, os alunos necessitam de aprender a negociar e chegar a consensos através do trabalho colaborativo, o que implica uma partilha interativa de autoridade e de responsabilidade entre os participantes envolvidos na construção de um projeto comum. De facto, as situações de aprendizagem colaborativa, fomentadas pelo envolvimento em parcerias eTwinning, oferecem aos alunos a hipótese de trabalharem em conjunto para alcançarem uma meta comum.

Assim, durante o processo de planificação, os alunos conversaram entre si e partilharam ideias sobre formas de explorar a tarefa de composição que se lhes era proposta, conseguindo, deste modo, incrementar-se o *input* linguístico e a reflexão linguística; a produção textual era fruto de um trabalho colaborativo na sala de aula ou em cooperação com os outros alunos estrangeiros e, no final, foi sempre solicitada uma reflexão sobre o texto elaborado, numa dinâmica de coavaliação porque

la investigación didáctica muestra que las tareas más efectivas para aprender a componer textos son las que involucran a dos o más alumnos escribiendo un mismo escrito o compartiendo sus ideas sobre el texto de cada uno (Cassany, 2008: 932).

O objetivo que preside à aprendizagem de uma língua estrangeira é a comunicação porque “la lengua sirve para establecer contacto social, para llevar a cabo la interacción social y coordinar la conducta en los encuentros sociales y en las actividades conjuntas” (Baralo, 1996: 127). De acordo com este autor a interação no processo de aprendizagem de uma língua constitui um elemento fulcral e determinante da aprendizagem.

Também a abordagem do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) é explicitamente assumida e orientada para ação, colocando o aluno no centro da aprendizagem, na medida em que o considera um ator social que tem de cumprir tarefas comunicacionais em circunstâncias e contextos determinados a fim de satisfazer as suas necessidades e finalidades numa determinada situação.

Se analisarmos as orientações metodológicas do Programa de Espanhol do 3.º Ciclo, verificamos que o enfoque comunicativo é estruturante na abordagem preconizada. As metodologias propostas são bastante ativas e centradas no aluno, “no sentido de o transformar no construtor da sua própria aprendizagem” (1997:29). A meta final da aprendizagem das aulas de ELE é a comunicação e a metodologia apontada deverá permitir alcançar esse objetivo “criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível” (1997: 29). Poder-se-á, então, referir que o enfoque comunicativo é o meio para atingir a capacidade de comunicar em língua espanhola. De acordo com o mesmo programa é importante “propiciar atividades de comunicação real relacionadas com intercâmbios entre alunos ou escolas de países estrangeiros. Estes intercâmbios poderão assumir a forma epistolar e/ou recorrer aos suportes audiovisuais” (1997: 30).

Acredita-se que esta metodologia orientada para a ação favorece a interação comunicativa porque está centrada na realização de atividades significativas para os alunos e intimamente relacionada com estes e com os seus interesses e “los objetivos, los contenidos, las tareas, las actividades deben formar parte de las necesidades de los alumnos y relacionarse con su mundo de experiencias, para, así, poder integrarlas y reestructurarlas en un proceso constructivo y lleno de sentido” (Fernández, 2003:21).

O projeto europeu implementado alicerça-se em 3 das finalidades estabelecidas no programa (1997:7) como âncoras do ensino da língua espanhola:

- Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos.
- Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade, a solidariedade e da cidadania.
- Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade, da autonomia

Tendo em consideração que os princípios orientadores da ação pedagógica definidos no programa determinam práticas centradas na comunicação e têm como finalidade o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores, foram selecionados os seguintes objetivos a atingir (1997: 9). A saber:

- Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola: compreender textos escritos e produzir, por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
- Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que proporciona o seu conhecimento;
- Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia;
- Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.

2.3. Descrição do projeto eTwinning *Europa estudia español*

2.3.1. Um projeto colaborativo

Tendo em consideração que segundo os modelos construtivistas e socioconstrutivistas, a aprendizagem colaborativa é um processo social que necessita de metodologias que incentivem a interatividade entre os alunos durante a produção de um projeto em comum (D'Eça, 1998; Hiltz, 1998), o projeto implementado

privilegiou, de facto, a interação. Assim, os participantes além de partilharem documentos tinham que comentar e estabelecer comparações com a sua própria realidade. As atividades foram, na sua grande maioria, realizadas de forma colaborativa na sala de aula, apelando-se depois da sua inserção na plataforma à interação, sendo que a última atividade assentava na criação de grupos de trabalho formados por alunos oriundos das oito escolas envolvidas.

2.3.2. Espaço de suporte ao projeto, temática e planificação

Para implementar este projeto intitulado *Europa estudia español*, foi estabelecida uma geminação eletrónica com outras sete escolas europeias de Seligenstadt (Alemanha), Kobarid (Eslovénia), Falköping (Suécia), Oslo (Noruega), Albi (França), Troyan (Bulgária) e Giugliano (Itália). Todos os participantes são alunos do Ensino Básico, aprendentes de ELE. Foi feito o registo no portal eTwinning e foi criada uma página na plataforma TwinSpace⁴, como meio e suporte para o desenvolvimento de todas as atividades realizadas e mediadas pelo computador em colaboração com os parceiros europeus.

Além das ferramentas de colaboração (blog, fórum e wiki), de gestão de conteúdos (pastas, galeria de imagens e de conteúdo Web) disponibilizadas pelo TwinSpace, foram também utilizadas outras como o Slideshare, para apresentar os PowerPoint, o Calaméo, para os e-book e o Padlet, uma aplicação Web que permite a criação de um mural ou quadro virtual.

A temática central do projeto pretendia que os alunos explicitassem as suas vivências relacionadas com as obras literárias estudadas, que as comparassem e que fossem, eles também, escritores de textos criativos (poéticos e narrativos) elaborados em colaboração com os colegas da turma e com os parceiros europeus. O eixo estruturante era o aluno e o texto literário dado que este último pode ser “un instrumento didáctico de amplias posibilidades” (Jouini, 2008: 149) e transformar-se num trampolim para a prática comunicativa na sala de aula.

⁴ <http://new-TwinSpace.etwinning.net/Web/p98294/homepage>

São muitos os estudiosos (Montesa e Garrido, 1994; Juárez, 1998; Pedraza, 1998; Romero, 1998; Jouini, 2008) que acreditam que a literatura na aula de língua estrangeira desenvolve a criatividade e as estratégias de compreensão de leitura, trazendo melhorias para a competência linguística, literária, cultural e impulsionando a resposta do aluno para com o texto, introduzindo os seus conhecimentos, saberes, experiências e valores. Contudo, será importante entender, antes de mais, que, tal como postula Jouini (2008), a inserção da literatura numa aula de língua estrangeira funciona como um recurso para ensinar e desenvolver competências linguísticas e não como objeto de estudo literário. De facto, os textos literários apresentam-se como um documento autêntico e “son realizaciones naturales, efectivas de las virtualidades de la lengua. Su lectura y comentario es la mejor aproximación a la realidad que el alumno debe conocer, asimilar y amar” (Pedraza, 1998: 619) e, por isso, devem introduzir-se desde o início da aprendizagem de uma língua estrangeira.

De acordo com Juárez (1998) e Romero (1998), o texto literário desenvolve a capacidade interpretativa do aluno e pode motivá-lo a ler mais, a escrever e a falar no idioma que está a aprender, estimulando a sua criatividade e contribuindo para uma melhoria da sua expressão escrita e, por essa razão, consideram que “motiva a escribir y hablar en castellano” (Romero, 1998: 380).

Os géneros textuais de cariz literário permitem o desenvolvimento de todas as competências, “pues a partir de él se puede ejercitar la lectura, la escritura, la comprensión oral y la expresión oral” (Jouini, 2008: 153).

A proposta de atividades que se apresenta, no âmbito do projeto educativo *Europa estudia español*, visava utilizar o texto literário dentro do enfoque comunicativo de aprendizagem de línguas estrangeiras, onde o texto se constitui como um apoio para desenvolver as competências comunicativas da língua ao mesmo tempo que pretende despertar o interesse pela literatura (anexo III).

2.4. O percurso de aprendizagem experienciado

Como já ficou patente, ao longo de dois períodos letivos, os alunos foram submetidos a dois ambientes de aprendizagem, um relacionado com as atividades do

projeto *Europa estudia español*⁵, dinamizado na sua totalidade pela mestranda, e outro mais tradicional em que as aulas foram dadas em parceria pela mestranda e pela professora titular da turma. A seguir passamos a descrever brevemente os dois ambientes de ensino e aprendizagem supracitados mas, dada a impossibilidade de se explicitar todo o percurso experienciado detalhadamente, optou-se por apresentar as etapas estruturantes dos mesmos.

2.4.1. Atividades realizadas no âmbito do projeto *Europa estudia español*

Nestes projetos educativos, mediados pelas TIC, é fundamental propiciar contextos que promovam o surgimento da coesão do grupo e do envolvimento de afinidade e atitudes dos alunos intervenientes. Dever-se-á promover o desenvolvimento da coesão e unidade do grupo, através de contextos e atividades que impulsionem a necessidade de tirar partido do trabalho conjunto, gerando um convincente sentimento de comunidade (Filipe, 2005). Para responder a esta necessidade, e após a divulgação do projeto aos alunos, através da ferramenta Prezi⁶, os primeiros trabalhos pretendiam que os participantes se apresentassem aos parceiros (anexo IV)⁷. A seguir foi feita a apresentação do espaço circundante dos alunos com o intuito de dar a conhecer aos restantes participantes o país⁸, a região⁹, a cidade¹⁰ e o espaço escolar¹¹ (anexo V).

A partir do segundo período letivo, as interações visavam um conhecimento mútuo das obras estudadas pelos estudantes dos oito países envolvidos, ao longo da

⁵ Página do projeto: <http://new-TwinSpace.etwinning.net/Web/p98294/homepage>

⁶ Documento criado para apresentar o projeto aos alunos: <http://prezi.com/xpyk0zq75yjd/etwinning-que-es-es/>

⁷ Página de apresentação dos participantes no projeto e interações desenvolvidas: http://new-TwinSpace.etwinning.net/c/portal/layout?p_l_id=26694207

⁸ Apresentação dos oito países envolvidos: http://new-TwinSpace.etwinning.net/c/portal/layout?p_l_id=28333213

⁹ Apresentação da região: http://new-TwinSpace.etwinning.net/c/portal/layout?p_l_id=28333195

¹⁰ Apresentação da cidade: http://new-TwinSpace.etwinning.net/c/portal/layout?p_l_id=28333174

¹¹ Apresentação do espaço escolar: http://new-TwinSpace.etwinning.net/c/portal/layout?p_l_id=28333219

sua escolaridade¹² (anexo VI); assim, os alunos descreveram essas obras, compararam-nas com as dos parceiros e comentaram as semelhanças e as diferenças entre os sistemas de ensino. Na sequência deste trabalho, todos os participantes trabalharam, com os seus respetivos professores, textos poéticos (Gabriel Celaya, Pablo Neruda e Mario Benedetti) e produziram textos inspirados nos analisados (anexo VII). Após a introdução na página do projeto, foi possível comparar as produções das diferentes turmas. Apresentamos, a título de exemplo, o trabalho realizado pelo 9ºE (anexo VIII). Esta atividade foi inspirada na página Web *Jornadas de Poesía*¹³ que apresenta diversas atividades que podem ser desenvolvidas na sala de aula. Ficou decidido levar os alunos a elaborar um “poema gemelo”, construído a partir de outro e a proposta metodológica, que se encontra no *site* referido, é a seguinte:

Se forman varios grupos. Tantos como versos contenga el poema. A cada persona de cada grupo se le entrega el poema sin un verso: a la primera persona, el poema sin el primer verso; a la segunda, sin el segundo verso y así sucesivamente. Cada persona ha de escribir el verso que falta en su poema. Se recogen los versos... y se construye el poema gemelo (sp).

Os alunos portugueses redigiram, também, poemas com o objetivo de comemorar os 650 anos da vila de Cascais e foi feita a divulgação na biblioteca e na página Web da escola, assim como no projeto educativo em curso¹⁴ (anexo IX e X). Após esta etapa, formaram-se grupos de trabalho com participantes dos diversos países que tinham de construir um texto de forma cooperativa (anexo XI, XII, XIII, XIV). O resultado final dessa escrita colaborativa foi divulgado com recurso à ferramenta *Storybird* e, a título de exemplo, apresentamos a história realizada a partir de uma banda desenhada, em que cada aluno escrevia o que acontecia em cada vinheta¹⁵ e,

¹² Trabalhos dos alunos relacionados com as obras estudadas pelos mesmos: http://new-TwinSpace.etwinning.net/c/portal/layout?p_l_id=30394767

¹³ http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/andared01/poesia/contedch.html

¹⁴ Livro eletrónico com os poemas criados pelos alunos: http://portal.ibn-mucana.com/espanhol_poesia/livro.swf

¹⁵ Produto final de escrita colaborativa: <http://storybird.com/books/historia-creada-por-los-alumnos-del-proyecto-eur-3/?token=ts9pa6qfb6>

também, outro trabalho colaborativo em que os alunos tinham que imaginar a história que a personagem de um documento icónico estava a ler¹⁶.

Por último, os alunos fizeram um balanço respondendo a um questionário relacionado com as atividades desenvolvidas¹⁷.

2.4.2 Atividades não relacionadas com o projeto *Europa estudia español*

Tendo em consideração que se pretendia estudar as consequências da implementação, a nível da motivação e dos resultados escolares dos alunos, também foram lecionadas aulas que não se encontravam diretamente relacionadas com o projeto em curso (anexo XV). No entanto, a maioria das aulas centrou-se na unidade 6 do manual adotado¹⁸, intitulada *Poesía eres tú*, e a temática permitiu abarcar o tema do projeto *Europa estudia español* sem criar desfasamento entre os dois momentos letivos.

Foi planificado, elaborado, aplicado e corrigido pela mestrandia um teste de avaliação sumativa (anexo XVI) que pretendia recuperar os resultados da expressão escrita para os comparar com os que tinham sido obtidos nos trabalhos vinculados ao projeto *Europa estudia español*.

3. Descrição dos resultados

Neste estudo, elegeram-se como instrumentos de recolha de dados os questionários (anexo XVII e XVIII) aplicados aos alunos antes e depois da imersão no ambiente desenhado, procurando conhecer-se, num primeiro momento, as suas expectativas relativamente ao recurso a esta metodologia de ensino e, num segundo momento, medir-se a sua autoperceção dos benefícios resultantes da implementação do projeto, analisando-se os índices de motivação dos alunos.

Foram também analisados e comparados os resultados dos produtos realizados pelos alunos no âmbito das atividades relacionadas com o projeto e as classificações

¹⁶ Produto final de escrita colaborativa: <http://storybird.com/books/historia-creada-por-los-alumnos-del-proyecto-eur-2/?token=tx5zzq68a>

¹⁷ http://new-TwinSpace.etwinning.net/c/portal/layout?p_l_id=33810963

¹⁸ Alonso, E., Martínez, M. e Sans, N. (2010) *Gente Joven 3*. Barcelona: Difusión

da expressão escrita dos testes de avaliação sumativa do 1º e 2º período letivo, como forma de trazer à evidência o impacto da implementação de um projeto eTwinning nos resultados escolares em geral e, especificamente, na expressão escrita. Para a avaliação da expressão escrita foram elaborados descritores de desempenho para a competência pragmática e linguística, tendo por base os critérios definidos no QECR (2001). A competência linguística inclui “os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema” (QECR, 2001:34) e, por outro lado, a competência pragmática refere-se ao uso funcional dos recursos linguísticos, atos de fala, e dizem “respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto (QECR, 2001: 35). Os critérios elaborados para a classificação da produção escrita do teste de avaliação do 2º período letivo encontram-se no anexo XIX.

3.1. Descrição dos resultados obtidos através da aplicação de questionários

Pretendia-se, no primeiro momento, perceber a motivação dos alunos para as atividades escolares em geral e, em particular, para o recurso às TIC como elemento pedagógico. O primeiro inquérito está dividido em cinco partes: dados biográficos, a utilização do computador, a motivação dos alunos para o estudo, para o recurso às TIC na sala de aula e, finalmente, para a participação num projeto com alunos estrangeiros. Os resultados relativos às três turmas encontram-se nos anexos XX, XXI e XXII.

Ao analisar o conjunto de respostas dadas pelos alunos no primeiro momento de recolha de dados, ou seja, antes do início do projeto (pré-teste), aos itens que constituem o inquérito constatamos que, de facto, as tecnologias fazem parte da vida dos alunos e, embora uma minoria afirme não ter computador, 100% tem Internet em casa e praticamente todos recorrem à tecnologia para conversar nas redes sociais, navegar na rede, fazer *downloads*. Verifica-se que é a turma A que mais utiliza a Internet como elemento de lazer, 63% afirma utilizá-la mais de duas horas por dia, enquanto nas restantes turmas apenas 55% e 44%, respetivamente C e E, subscrevem a mesma afirmação.

3.1.1. Autoperceção dos alunos da Internet como suporte ao estudo

Além de nos interessar perceber de que maneira a Internet está presente na vida dos jovens enquanto elemento de lazer, interessava-nos compreender em que medida os alunos a utilizavam como recurso para o estudo e que opinião tinham desta tecnologia como elemento pedagógico na sala de aula.

Ao comparar estes dados com os das tabelas 1 e 2 (anexo XXIII), que recolhem as opiniões acerca da motivação dos alunos para o estudo, concluímos que a turma A se autoperceciona com uma menor motivação intrínseca, com 0% de concordância total nos itens referentes à sua satisfação no momento de ir para a escola, no empenho e na vontade de aprender e, por outro lado, a maioria dos alunos afirma apenas estudar quando tem teste (75%) e os restantes (25%) não ultrapassam uma hora de estudo diário. De facto, esta foi a turma que se mostrou menos empenhada, menos participativa e com uma fraca pontualidade e assiduidade ao longo das aulas.

Por outro lado, as turmas C e E apresentam dados muitos semelhantes relativamente à satisfação, ao empenho, na vontade de aprender e na pontualidade. No entanto, é a turma E que refere estudar mais, com 37% a afirmar que o fazem durante mais de duas horas diárias e apenas 7% a fazê-lo apenas para os testes.

Relativamente à utilização da Internet como suporte ao estudo, a análise da tabela 3 (anexo XXIII) permite-nos afirmar que se confirma a turma A como a que menos se dedica às tarefas escolares com 25% e 50% a afirmarem que nunca ou raramente recorrem à Internet para estudar. Por outro lado, a turma E assume uma atitude contrária com 30% a referir um estudo frequente com a ajuda da tecnologia.

3.1.2. Autoperceção dos alunos da Internet como suporte pedagógico na sala de aula

Os dados recolhidos permitiram-nos também perceber se os alunos consideravam que a tecnologia deveria estar presente na sala de aula e se este facto beneficiaria a sua motivação. Os resultados apresentados na tabela 4 (anexo XXIII) permitem-nos concluir que a grande maioria dos alunos concorda com a utilização

desse recurso, considerando-o uma ferramenta útil. No entanto, é a turma A que percebeu um maior aumento da motivação quando o professor recorre à tecnologia, assim 88% intui que o uso do computador poderá beneficiar a sua motivação e 63% apresenta-se, na sala de aula, mais motivado se souber que se utilizará tal ferramenta.

No final do projeto foi aplicado um segundo questionário com o intuito de compreender se os objetivos que tinham presidido à sua implementação tinham sido cumpridos e se, de facto, os alunos consideravam o recurso a um projeto educativo, mediado pela tecnologia, como motivador para a aprendizagem. Os resultados obtidos encontram-se refletidos nos anexos XXIV, XXV e XXVI.

Numa escala de 1 a 5, em que 1 significava “não gostei muito de participar no projeto” e 5 “gostei muito” os alunos responderam como se explicita na tabela 5 (anexo XXIII), verificando-se que as respostas obtidas pela turma E refletem uma maior adesão com 59% dos inquiridos a avaliar o projeto com um nível 4 e 30% com um nível 5. A análise da tabela 6 (anexo XXIII) permite-nos compreender melhor a perceção dos alunos relativamente à sua participação no projeto. Quando se analisa mais detalhadamente os resultados apresentados, verifica-se que as turmas C e E consideraram o projeto *Europa estudia español* mais motivador que os seus colegas da turma A. No entanto, os resultados obtidos relativamente ao interesse das atividades é muito semelhantes nas três turmas (61% e 63%).

À pergunta C 5 do segundo inquérito, que inquiri sobre a vantagem de participar num projeto educativo desta natureza, 75% e 78% responde que é a motivação, como é possível ver na tabela 7 (anexo XXIII) e apenas a turma A refere que a participação não traz vantagem (13%).

3. 2. Descrição dos resultados dos produtos realizados

Além da aplicação dos questionários, antes e depois da implementação do projeto, analisaram-se os produtos realizados pelos alunos das três turmas como forma de trazer à evidência o impacto desta metodologia de trabalho nos resultados escolares. Os alunos realizaram várias propostas de atividades e a mestrandia monitorizou e avaliou os procedimentos ativados pelos alunos ao longo das diversas

sessões de trabalho e classificou-as de acordo com os critérios definidos pelo QECR. Como queríamos trazer à luz o impacto do projeto na expressão escrita, apenas nos vamos deter na análise classificatória dos resultados mas, na avaliação feita com os alunos, também foram tidos em conta os procedimentos ativados, como a cooperação entre pares, a autonomia, o cumprimento das regras e outros itens considerados fundamentais (anexo XXVII) e foi pedido aos alunos que fizessem a sua autoavaliação e também coavaliaram os trabalhos. De todo o trabalho realizado apenas selecionamos a classificação dos produtos realizados comparando estes resultados com os que foram obtidos na expressão escrita dos testes de avaliação aplicados no 1º e 2º período. Como é normal no ensino básico Português, a classificação apresenta-se numa escala de 0 a 100 pontos.

Como é possível ver no anexo XXVIII, os alunos do 9ºA realizaram seis trabalhos escritos no âmbito do projeto: a apresentação pessoal (TAP_A), a apresentação do espaço circundante (TAM – A), relacionado com o Natal (TN – A), as obras estudadas ao longo da escolaridade (TOE – A), textos poéticos (TP – A) e trabalho colaborativo com os parceiros europeus (TTN – A), além dos diversos comentários que realizaram na plataforma mas que aqui não consideramos. A média global destes trabalhos é de 58,02%, verificando-se um aumento da média dos dois últimos trabalhos (62,5% e 68,88%) enquanto a média da produção escrita obtida na prova de avaliação do 2º período é de 51%.

A turma C, por sua vez, realizou cinco trabalhos escritos no âmbito do projeto: a apresentação pessoal (TAP – C), a apresentação do espaço circundante (TAM – C), as obras estudadas ao longo da escolaridade (TOE – C), textos poéticos (TP – C) e os textos poéticos sobre a vila de Cascais (TPC – C) como se pode conferir no anexo XXIX. A média global destes trabalhos é de 64,22%, verificando-se que o último trabalho apresenta o melhor resultado (72,86) enquanto a média da produção escrita obtida na prova de avaliação do 2º período é de 54,17%.

Como consta do anexo XXX, a turma E realizou exatamente as mesmas atividades que a turma C e obteve uma média global de todas as avaliações relacionadas com o TwinSpace de 64,91, verificando um constante aumento nos dois

últimos trabalhos (65,52% e 71,52%). A média da produção escrita da prova de avaliação é de 59,04%. Verifica-se que a média dos trabalhos relativos ao projeto *Europa estudia español* é sempre superior à média da produção escrita dos testes de avaliação em todas as turmas (tabela 1, anexo XXXI). Por outro lado, a turma E e C apresentam classificações muito próximas quer na média dos trabalhos relacionados com o projeto quer nas atividades de expressão escrita.

Comparámos a média obtida nas atividades de produção escrita de avaliação sumativa do 1º período com a do 2º período letivo com o objetivo de perceber se tinha ocorrido uma subida ou descida de classificações entre os dois momentos de recolha de dados. Como se pode observar na tabela 2 (anexo XXXI), as classificações das atividades de expressão escrita do 2º período letivo melhoraram significativamente nas três turmas e de forma muito idêntica, entre os 62,06% e 66,67% quando comparadas com as do 1º período.

Por último, para melhor perceber qual o alcance da participação em projetos eTwinning comparámos o número de classificações igual ou superior a 50% nos dois momentos de recolha de dados (tabela 3, anexo XXXI). Foi possível verificar, com base na tabela supracitada, que na produção escrita do 2º período os resultados das classificações indicavam uma melhoria em todas as turmas e particularmente na E.

4. Discussão dos resultados

Com este estudo, pretendíamos compreender as consequências da imersão dos alunos num ambiente colaborativo e, para atingir esse objetivo, definimos três questões orientadoras.

A informação recolhida, através da aplicação de questionários, permitiu-nos compreender até que ponto os processos de ensino e aprendizagem que recorrem às TIC são mais mobilizadores do interesse e da atenção dos alunos, e deste modo responder à pergunta de partida: **Qual foi o impacto do projeto eTwinning *Europa estudia español* na motivação dos alunos?** Tendo em consideração as respostas dos alunos acreditamos que a participação no projeto motivou os alunos das três turmas envolvidas. Este facto é consentâneo com diversos estudos sobre o tema que apontam que não há unanimidade na perceção da potencialidade do uso do computador na sala

de aula, a não ser no aumento da motivação que ele proporciona (D'Eça, 1998; Warschauer, 1996; Young, 2003). É interessante verificar que, antes da participação, a turma A se apresenta como a mais motivada no recurso às TIC mas, no entanto, no final do projeto educativo verifica-se que a turma E evidenciava índices de motivação mais elevados. No fundo, o projeto foi considerado mais motivador pelos elementos da turma mais empenhada à partida e teve menos influência nos alunos que se apresentam mais desmotivados face às atividades letivas.

Recuperando a segunda questão orientadora do estudo em causa (**“Considerando que a produção escrita foi trabalhada em dois ambientes de aprendizagem distintos, que resultados apresentam os alunos neste domínio?”**) e no sentido de lhe oferecer resposta, analisou-se comparativamente as classificações obtidas nas atividades relacionadas com o projeto e as derivadas de dois momentos de avaliação sumativa. A análise permitiu-nos concluir que todas as produções escritas realizadas no âmbito do projeto apresentam classificações mais elevadas em todas as turmas. Estas duas atividades são o resultado de dois momentos bem distintos: as primeiras ocorreram num processo comunicacional interativo, dinâmico e cooperativo e as segundas são fruto de momentos de avaliação sumativa e foram realizadas individualmente.

O facto de a aprendizagem colaborativa promover a responsabilidade individual no seio do grupo, no sentido em que o todo assume a responsabilidade das partes e a parte é responsável pela concretização do trabalho comum, é um fator que promove essa melhoria das classificações.

De acordo com a revisão teórica que fizemos, os ambientes pedagógicos de colaboração como a ação eTwinning, facilitados com o recurso às TIC, potenciam a interação, a comunicação, a construção de conhecimentos através da colaboração e encorajam e projetam a aprendizagem. No entanto com a última questão orientadora (**“Tendo em consideração que um dos objetivos da implementação do projeto *Europa estudia español* era a melhoria da produção escrita, qual foi o efeito nas classificações das produções textuais?”**) queríamos perceber se o desenvolvimento de competências metacognitivas, tais como a planificação, a cooperação, a responsabilidade, a autorregulação, a tomada de decisões que a participação em

projetos eTwinning potencia, se repercutiria nas produções escritas realizadas num contexto diferente, como o de um teste de avaliação.

Não é fácil estabelecer um nexo de causalidade entre as aprendizagens realizadas no âmbito de um projeto eTwinning e a melhoria das classificações avaliativas porque não temos elementos suficientes de análise mas, de facto, existem, em todas as turmas, evidências de um progresso na produção escrita entre o 1º o 2º período. Assim, comparámos a média obtida na produção escrita do 1º período com a do 2º e constatámos que há evidências de uma melhoria entre os dois momentos de recolha de dados nas três turmas, assim como um decréscimo de classificações inferiores a 50% nas classificações do 2º período. Também nos foi possível comprovar que essa melhoria foi mais acentuada na turma E, turma que, à partida, se posicionava com a mais empenhada nas atividades letivas.

Conclui-se que o impacto foi importante em todas as turmas e particularmente na turma E que apresentava, no final do 2º período, uma média da produção escrita superior às turmas A e C e uma percentagem menor de classificações inferiores a 50%. Esta turma evidencia uma média de trabalhos colaborativos e de avaliação superior, além de um decréscimo nas avaliações sumativas inferiores a 50% quando comparada com as outras duas turmas.

Esta mesma turma definia-se no pré-teste como sendo a mais empenhada nas atividades letivas e a que recorria mais às TIC como apoio ao estudo, além de ser a que manifestou, no final, mais interesse no projeto, facto que reforça a importância da motivação na melhoria dos resultados escolares.

CONCLUSÃO

Após análise e discussão dos resultados obtidos pretende-se, neste capítulo, explicar de forma sintetizante as conclusões gerais do estudo, apresentar as limitações e constrangimentos identificados, bem como tecer ainda algumas sugestões para futuras investigações e outros trabalhos na área.

O relatório que agora se termina permitiu atestar que a participação dos alunos num projeto colaborativo influenciou positivamente na sua motivação e na melhoria das aprendizagens, no entanto verificámos que favorece mais os alunos que já evidenciam índices elevados de motivação.

Com base na informação recolhida durante esta experiência pedagógica, conclui-se que efetivamente os projetos colaborativos eTwinning, mediados pelas TIC e em correlação com orientações metodológicas centradas no aluno com vista à promoção da sua autonomia, potenciam a aprendizagem, contribuem para motivar os alunos e promovem uma melhoria dos resultados escolares. A implementação de um projeto eTwinning pode adicionar valor acrescentado à promoção da educação, na medida em que é um dispositivo facilitador da comunicação, da colaboração e da participação ativa, em contexto real.

No entanto, este ponto de vista não é unânime e foi-nos possível verificar que os diversos estudos realizados para se tentar perceber o impacto das TIC na aprendizagem têm apresentado conclusões contraditórias (Balanskat, Blamire e Kefala, 2006; Comissão Europeia, 2009), e nem sempre os resultados evidenciaram melhorias significativas nas aprendizagens. Desta forma, parece-nos que continua a ser cada vez mais relevante compreender de que maneira as TIC são introduzidas no processo de ensino e aprendizagem, bem como os seus reais efeitos e, neste sentido, a questão não será tanto saber se elas favorecem a motivação e a melhoria dos resultados escolares mas que contextos de aprendizagem, assentes na utilização das TIC, tendem a favorecer esse desenvolvimento. Porque, como referem McHenry e Bozik (1997), o papel do professor é essencial na implementação de ambientes que favoreçam uma aprendizagem ativa, colaborativa e centrada no aluno e, para atingir esse fim, as

ferramentas disponibilizadas pela Web 2.0 podem constituir um precioso recurso educativo.

Assim, dentro do âmbito deste relatório, deixamos também algumas sugestões para futuras investigações. Seria interessante o desenvolvimento de um estudo com um *design* verdadeiramente experimental, onde fosse selecionado um grupo equivalente de alunos como grupo experimental para permitir corroborar a existência de relações de causalidade entre as variáveis em análise. Um dos constrangimentos deste relatório relaciona-se com a seleção e dimensão da amostra, a qual torna impossível a generalização dos resultados. A seleção não aleatória, associada à conveniência do processo de seleção e à reduzida dimensão impede que o estudo em causa se assuma como um *design* verdadeiramente experimental e, por conseguinte, inibe a possibilidade de estender a outras situações os efeitos encontrados.

Para permitir a generalização dos resultados, a amostra deveria também ser maior do que a que integrou este relatório e abarcar, por exemplo, turmas de escolas diferentes e, até, integrar todas as turmas participantes num determinado projeto pedagógico implementado, o que permitiria ampliar as conclusões a todos os participantes (portugueses e estrangeiros) e confrontar dados referentes a alunos de diferentes nacionalidades.

Com este relatório, pretendíamos compreender, interpretar os resultados e inferir conclusões acerca da nossa prática docente por considerarmos fundamental que o professor reflita e procure o melhor caminho no sentido de promover aprendizagens conducentes ao êxito escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, C. (2006). Motivación y edad: dos factores clave en el aprendizaje de la expresión oral. E. Balmaseda, (ed.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*. Logroño: Universidad de La Rioja, pp. 205-216.
- Anderson, C. (2006). *A cauda longa: do mercado de massa para o mercado de nicho*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Anderson, T. (2009). The dance of technology and pedagogy in self-paced distance education. Acedido a 2 de abril 2014, em: <http://auspace.athabasca.ca/handle/2149/2210>
- Anderson, T. e Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. **12**: 80-97.
- Area, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*. **64**: 5-18.
- Arnold, J. e Brown, D. (2006). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. *Actas del programa de formación del Programa de formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera 2005-2006*. Munique: Edição eletrónica no Centro Virtual Cervantes, pp. 256-283.
- Balanskat, A., Blamire, R. e Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Acedido em 2 de abril de 2014, em: http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/ict_impact_report_0.pdf
- Baralo, M. (1996). Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera (LE). Á. Celis e J. R. Heredia (coords.). *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros: Actas del VII Congreso de la ASELE*. Almagro: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 123-128.
- Barorova, K., Binger, S., Brederveld, C., Gilleran, A. e Peulicke, B. (2007). *Aprender con eTwinning – Manual para docentes*. Acedido a 12 de abril de 2014, em:

http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/opec/doc/documentos/material/es/AprenderconeTwinning-Manualdocentes_es.pdf

BECTA. (2007): *Harnessing Technology. Review 2007: Progress and impact of technology in education*. Acedido em 25 de abril de 2014, em:

<http://Webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101102103654/publications.becta.org.uk//display.cfm?resID=33980>

BECTA. (2009). *The impact of digital technology: a review of the evidence of the impact of digital technologies on formal education*. Acedido em 25 de abril de 2014, em:

<http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/impact-digital-tech.pdf>

Bolt, D. e Crawford R. (2000). *Digital Divide: Computers and Our Children's Future*. Nova Iorque: Books.

Bottentuit Junior, J. e Coutinho, C. (2009). Do e-learning tradicional ao e-learning 2.0. *Revista Prisma*. **8**: 63-76.

Bzuneck, J. A. (2004) Aprendizagem por processamento de informação: uma visão construtivista. In: E. Boruchovitch, e J. A. Bzuneck (orgs.). *Aprendizagem – Processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 17-54.

Branco, S. (2007). *A utilização da Internet nas escolas com ensino secundário no concelho de Alcobaça*. Tese de Mestrado em Especialização em Informática Educacional. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa. Não publicada. Acedido em 25 de abril de 2014, em: <http://pt.calameo.com/read/0000064503909f29a744e>

Carneiro, R. (2003). Os Professores e os saberes – @ Escola – aprender a qualquer hora, em qualquer lugar. Acedido a 8 de abril de 2014, em: <http://www.slideshare.net/mariandre/escola-r-carneiro>

Carvalho, A. (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Lisboa: Ministério da Educação DGIDC.

Cassany, D. (2008). La expresión escrita. In: J. Sánchez e I. Santos (dirs). V. Lara (coord.). *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 917-942.

- Cassin, B., De Swaan, A., Franceschini, R., Hockey, B., Komorowska, H., Mackiewicz, W., Moore, I., Moser-Mercer, B., Almela, J., Savickienė, I. e Sormunen, J. (2007). *Final Report. High Level Group on Multilingualism*. Brussels: The European Commission.
- Castells, M. (2004). *A Galáxia da Internet*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavenaghi, A. (2009). Uma perspetiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciência & Cognição*. **14**: 248-261.
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME. Acedido em 19 de abril de 2014, em: <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000040001000041000/000040616.pdf>
- Coll, C. (2007). TICs y prácticas educativas: realidades y expectativas. *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: retos y posibilidades*. Madrid: Fundación Santillana, pp 163-177.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. e Zabala, A. (1996). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Comissão Europeia. (2007). *Relatório sobre a Aplicação do Plano de Ação: Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística*. Acedido em 12 de abril de 2014, no Web site da: Comissão Europeia: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068_pt.htm
- Condie, R. e Munro, B. (2007): The impact of ICT in schools – a landscape review. Acedido em 12 de abril de 2014, em: http://dera.ioe.ac.uk/1627/1/becta_2007_landscapeimpactreview_report.pdf
- Cornu, B. (1995). New Technologies: integration into education. In: D. Watson e D. Tinsley (Eds.). *Integrating information technologies into education*. London: Chapman & Hall, pp. 3-11.

- Coutinho, C. e Júnior, J. (2007). Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. M. J. Marcelino e M. J. Silva (orgs.). *Atas do IX Simpósio Internacional de Informática Educativa*. Porto: ESE-IPP, pp. 199-204.
- Coutinho, C. e Júnior, J. (2007a). A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento. Acedido a 11 de abril de 2014, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6501/1/Afirse%202007%20Final.pdf>
- Coutinho, C. e Alves, M. (2010). Educação e sociedade da aprendizagem: um olhar sobre o potencial educativo da Internet. *Revista de Formación e Innovación Universitaria*. **3**: 206-225.
- Conselho da Europa. (2001). *O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Acedido a 1 de abril de 2014, em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>
- D' Eça, T. (1998). *NetAprendizagem- a Internet na educação*. Porto: Porto Editora.
- Deci, E. e Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. **4**: 227-268.
- Delors, J. (1996). *A Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o séc. XXI*. Porto: Edições ASA.
- Emion, P. (2011). *La interacción auténtica de español en el aula y la posible aportación de un chatbot*. Tese de licenciatura em Especialização em Língua Espanhola. Universidade de Gotemburgo, Gotemburgo. Não publicada. Acedido em 5 de abril de 2014, em: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29392/1/gupea_2077_29392_1.pdf
- Fernández, S. (2003). *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia-Desarrollo por Tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Filipe, A. (2005). *O sentido de comunidade nas interações colaborativas on-line*. Tese Mestrado em Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Fino, C. (2004). O que é Aprendizagem Colaborativa? Acedido a 1 de abril de 2014, em: <http://pt.slideshare.net/guest09285d/power-point-aprendizagem-colaborativa>
- Fino, C. e Sousa, J. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. Acedido a 2 de abril de 2014, em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>
- Fontes, A. e Freixo, O. (2004). *Vygosty e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros horizonte.
- Gagné, R. e Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*. **26**: 331-362.
- Gros, B. e Suárez, C. (2013). *Aprender en red. De la interacción a la colaboración*. [E-BOOK]. Barcelona: UOC.
- Guimarães, S. e Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspetiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. **17**: 143-150.
- Harasim, L. (1990). On-line education: a new domain. Acedido a 15 de abril de 2014, em: <http://www.bdp.it/rete/im/harasim1.htm>
- Hiltz, R. (1998). Collaborative learning in asynchronous learning networks: building learning communities. Acedido a 2 de abril de 2014, em: http://Web.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_async.htm
- Hintz, M. (2005). Can problem- based learning address content and process? *Biochemistry and Molecular Biology Education*. **33**: 363-368.
- Jiménez, E. (2005). *Los factores afectivos en las programaciones de cursos. La motivación*. Tese de Mestrado em ensino do espanhol língua estrangeira. Universidade Antonio de Nebrija, Madrid. Biblioteca Virtual RedELE.
- Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso. *Didáctica. Lengua y Literatura*. **20**: 149-176.
- Juárez, P. (1998). La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros. In: Á. Celis e J. R. Heredia (coords). *Lengua y Cultura en la*

Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE. Universidad de Castilla-La Mancha: Cuenca, pp. 277-283.

Leite, B. e Leão, M. (2009). A contribuição da Web 2.0 no processo de ensino e aprendizagem de química. Acedido a 15 de abril de 2014, em: http://www.tise.cl/2009/tise_2009/pdf/10.pdf

Lens, W., Matos, L. e Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*. **31**: 17-20.

Lima, J. e Capitão, Z. (2003). *e-Learning e e-conteúdos – Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Vila Nova de Famalicão: Centro Atlântico.

Lisboa, E. e Coutinho, C. (2010). Redes sociais e currículo: uma reflexão sobre o potencial educativo do orkut. Acedido a 5 de abril de 2014, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11062>

Lorenzo, F. (2008). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. In: J. Sánchez e I. Santos (dirs). V. Lara (coord.). *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 305-328.

McHenry, L. e Bozik, M. (1997). From a Distance: Student Voices from the Interactive Video Classroom. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*. **42**: 20-24. Acedido a 2 de abril de 2014, em: <http://www.editlib.org/p/83377/>

Maçada, D. e Tijiboy, A. (1998). Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos. Acedido a 25 de abril de 2014, em: <http://www.url.edu.gt/sitios/tice/docs/trabalhos/274.pdf>

Martínez, J. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica: Lengua y Literatura*. **15**: 139-160. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

McLoughlin, C. e Lee, M. (2008). The three P's of Pedagogy for the networked society: personalization, participation, and productivity. *International Journal of Teaching and Learning in High Education*. **20**: 10-27.

- Medeiros, L. (2009). Mídias na educação e coautoria como estratégia pedagógica. *Aberto*. **79**: 139-150.
- Meirinhos, M. e Osório, A. (2006). Aprendizagem em ambientes colaborativos a distância: transformação das funções do formador e dos formandos. Acedido a 11 de abril de 2014, em: <http://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/1110>
- Metas curriculares de Português Ensino Básico 1.º, 2.º E 3.º CICLOS*. (2012). Lisboa: Ministério da Educação.
- Miguela, A. D. (2007). Models of telecollaboration: eTwinning. In R. O'Dowd (ed.). *Online intercultural exchange – an introduction for foreign language teachers*. Cleveland: Multilingual Matters, pp. 85-104.
- Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na Educação. *Sífilo: Revista de Ciências da Educação*. **03**: 41-50.
- Montesa, S. e Garrido, A. (1994). La literatura en la clase de lengua. In: S. Montesa e A. Garrido (eds.). *Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación. Actas del II Congreso de ASELE*, pp. 449-457. Málaga: Imagraf. Acedido a 15 de abril de 2014, em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf
- Morais, C., Miranda L., Alves P. e Melaré D. (2013). Modelos pedagógicos e utilização das TIC no ensino superior. Acedido a 5 de abril de 2014, em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3046/1/Modelos%20pedagogicos.pdf>
- Novais, L. (2003). Da sociedade da informação à sociedade do relacionamento. *Workshop Sociedade da Informação: balanço e implicações*. Porto: UFP, pp. 9-10.
- O'Dowd, R. e Eberbach, K. (2004). Guides on the side? Tasks and challenges for teachers in telecollaborative projects. *ReCALL*. **16**: 129-144.
- Okada, A. (2003). Desafio para EAD: Como fazer emergir a colaboração e cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? Acedido a 2 de abril de 2014, em: <http://people.kmi.open.ac.uk/ale/chapters/c04loyola2004.pdf>
- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0. Acedido a 18 de abril de 2014, em: <http://oreilly.com/Web2/archive/what-is-Web20.html>

- Panitz, T. (1996). A Definition of collaborative vs cooperative learning. Acedido a 23 de abril de 2014, em: http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf
- Pedraza, F. (1998). La literatura en la clase de español para extranjeros. In: Á. Celis e J. R. Heredia (coords.). *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*. Universidad de Castilla-La Mancha: Cuenca, pp. 59-66.
- Pedro, N. e Matos, J. F. (2010). Social network analysis como ferramenta de monitorização da comunicação e interação on-line: o exemplo de uma iniciativa de elearning no ensino superior. In: C. V. Carvalho, C. V. R. Silveira e M. Caeiro (Eds.). *TICs Aplicadas para el aprendizaje de la Ingeniería*. [CD-ROM]. Sociedad de Educación del IEEE.
- Pires, D., Morais, A. e Neves, I. (2004). Desenvolvimento Científico nos primeiros anos de escolaridade. *Revista de Educação*. **12**: 129-132.
- Ponte, J. P. (1997). *As novas tecnologias e a educação*. Lisboa: Editora Texto
- Primo, A. (2007). O aspeto relacional das interações na Web 2.0. *E- Compós*. **9**: 1-21. Acedido a 3 de março de 2014, em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/153/154>
- Programa Curricular de Espanhol de 3.º ciclo*. (1997). Lisboa: Ministério da Educação.
- Programa de Português do Ensino Básico*. (2009). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ramajo, A. (2009). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*. Tese de mestrado em ensino do espanhol língua estrangeira. Biblioteca Virtual RedELE, n.º 10, 1.º semestre. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Richards, J. e Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Romaní, C. e Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. [E-BOOK]. Universitat de Vic. México: Flasco.

- Romero, C. (1998). El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE. In: Á. Celis e J. R. Heredia (coords). *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, pp. 379-387. Universidad de Castilla-La Mancha: Cuenca.
- Sampaio, M. L. e Lacerda, T. (2007). As virtualidades do eTwinning na promoção do trabalho colaborativo. Acedido a 4 de abril de 2014, em: <http://www.nonio.uminho.pt/challenges2007/ficheiros/paralelas/17MaiA5tar.html>
- Santamaría, F. (2005). Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías Web: Weblogs, wikis, redes sociales y Web 2.0. Acedido a 2 de abril de 2014, em: http://www.fernandosantamaria.com/descargas/herramientas_colaborativas2.pdf
- Selwyn, N. (2011). Em defesa da diferença digital: uma abordagem crítica sobre os desafios curriculares da Web 2.0. In: P. Dias e A. Osório (orgs.). *Aprendizagem (In)Formal na Web social*, pp. 35-62. Centro de Competências da Universidade do Minho. Braga.
- Seoane-García, C. (2009). La biblioteca 2.0: de la biblioteca expositiva a la biblioteca interactiva. In: J. Calixto (ed.). *Bibliotecas para a Vida II – Bibliotecas e Leitura*, pp. 67-80. Lisboa: Edições Colibri.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Acedido a 12 de abril de 2014, em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. **2**: 3-10.
- Siemens, G. (2010). Teaching in Social and Technological Networks. Acedido a 12 de abril de 2014, em: <http://www.connectivism.ca/?p=220>
- Silva, M. (2003). Educação na cibercultura: O desafio comunicacional do professor presencial e on-line. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. **20**: 261-271.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Simão, J. (2006). Relação entre os Blogs e Webjornalismo. *Revista Prisma*. **3**: 148-164.
- Simões, M. (2010). Oportunidades para o E-learning no contexto da Web 2.0. *Politécnica*. **17**: 1-14.
- Teixeira, M. e Santos, L. (2011). Metas de aprendizagem e novos programas de Português: uma leitura do Pré-Escolar ao 3.º CEB. In: M., Teixeira, I. Silva e L. Santos (Eds.), *Novos Desafios no Ensino do Português*, pp. 11-19. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Torres, T. e Amaral, S. (2011). Aprendizagem Colaborativa e Web 2.0: proposta de modelo de organização de conteúdos interativos. *ETD Educação Temática Digital*. **12**: 49-72.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Warschauer, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. In M. Warschauer (ed.). *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i symposium*, pp. 29-46. Honolulu: Universidade do Havai.
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice Learning as a Social System. Acedido a 12 de abril de 2014, em: <http://www.coil.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>
- Wenger, E., McDermott, R. e Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wheeler S. e Wheeler D. (2009). Using Wikis to promote quality learning outcomes in teacher training. *Learning, Media and Technology*. **34**: 1-10.
- Young, S. S. C. (2003). Integrating ICT into second language education in a vocational high school. *Journal of computer assisted learning*. **19**: 447-461.

Anexos

Índice de Anexos

Anexo I – Ferramentas da Web 2.0: potencialidades para o processo de aprendizagem

Anexo II – Planificação do projeto *Europa estudia español*

Anexo III - Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto *Europa estudia español*

Anexo IV – Planificação da aula de divulgação do projeto e produção da apresentação dos alunos.

Anexo V – Planificação das aulas de 10 e 12 de dezembro 2013.

Anexo VI – Planificação das aulas de 18 e 20 de fevereiro 2014

Anexo VII – Planificação das aulas de 6 e 13 de fevereiro 2014

Anexo VIII – Exemplo de um poema “gemelo” elaborado pela turma E

Anexo IX – Planificação da aula de 6 de março.

Anexo X – Exposição Comemoração dos 650 anos da Vila de Cascais através da poesia em língua espanhola.

Anexo XI – Planificação das aulas de 11 de março de 2014.

Anexo XII – Ficha de trabalho colaborativo.

Anexo XIII – Ficha de trabalho colaborativo.

Anexo XIV – Exemplo de um trabalho colaborativo.

Anexo XV – Planificação das aulas de 7 e 9 de janeiro de 2014.

Anexo XVI – Prova de avaliação sumativa.

Anexo XVII – Questionário I

Anexo XVIII – Questionário II

Anexo XIX – Critérios de classificação da expressão escrita.

Anexo XX – Resultados do questionário I aplicado ao 9º A.

Anexo XXI – Resultados do questionário I aplicado ao 9º C

Anexo XXII – Resultados do questionário I aplicado ao 9º E

Anexo XXIII – Tabelas realizadas a partir da análise dos questionários

Anexo XXIV – Resultados do questionário II aplicado ao 9º A.

Anexo XXV – Resultados do questionário II aplicado ao 9º C.

Anexo XXVI – Resultados do questionário II aplicado ao 9º E.

Anexo XXVII – Grelha de observação do trabalho de grupo.

Anexo XXVIII – Classificações turma A.

Anexo XXIX – Classificações turma C.

Anexo XXX – Classificações turma E.

Anexo XXXI – Tabelas realizadas a partir da análise das classificações.

Ferramentas da Web 2.0: potencialidades para o processo de aprendizagem (Torres e Amaral, 2011: 63)

Tipo de aprendizagem	Ênfase do processo de aprendizagem	Ferramentas	Potencialidades desenvolvidas pelas ferramentas
Prática (aprender fazendo)	Criação individual e colectiva de conhecimento	-Wikis -Mapas de conceitos -Redes sociais de intercâmbio de conteúdos e participação social	Desenvolvem a capacidade de escrita colaborativa; a investigação e a procura de soluções sobre temas específicos; o diálogo conceitual interdisciplinar e a metacognição.
Interactuante (aprender a partir da interacção com os parceiros)	Processo comunicacional entre os pares	-Blogs -Wikis -Chat -correio electrónico -Sites de criação e armazenamento de vídeos e áudio -Redes sociais de intercâmbio de conteúdos e participação social	Auxiliam, explicam, ilustram, relacionam e contribuem para amplificar acções estabelecidas pelos professores e para mostrar os avanços das tarefas de aprendizagem. Permitem ainda a gestão de conteúdos; a troca de ideias e a amplificação da capacidade de entendimento da realidade.
Referenciação (aprender procurando)	Identificação e organização de fontes de informação e conhecimentos	-Sites de procura de conteúdos -Bibliotecas virtuais -Repositórios de bases de dados -Sites de criação e armazenamento de vídeos e áudio	Contribuem para que os alunos identifiquem e organizem conteúdos relevantes de informação e conhecimento de maneira a obterem um repertório bibliográfico para auxiliá-los na produção individual e/ou colectiva de conhecimentos e promover aprendizagens recíprocas.
Recíproca (aprender partilhando)	Colaboração e integração de esforços para formação de redes de aprendizagem	- Vídeos educativos -Wikis -Blogs -Autoria e edição de conteúdos -Mapas de conceitos -Redes sociais de intercâmbio de conteúdos e participação social	Propiciam, contribuem, desenvolvem e propulsionam um diálogo colectivo, colaborativo e interdisciplinar, a troca de ideias; a gestão de conteúdos, a investigação colectiva; a visão integrada dos conteúdos e a metacognitiva.

ANEXO II

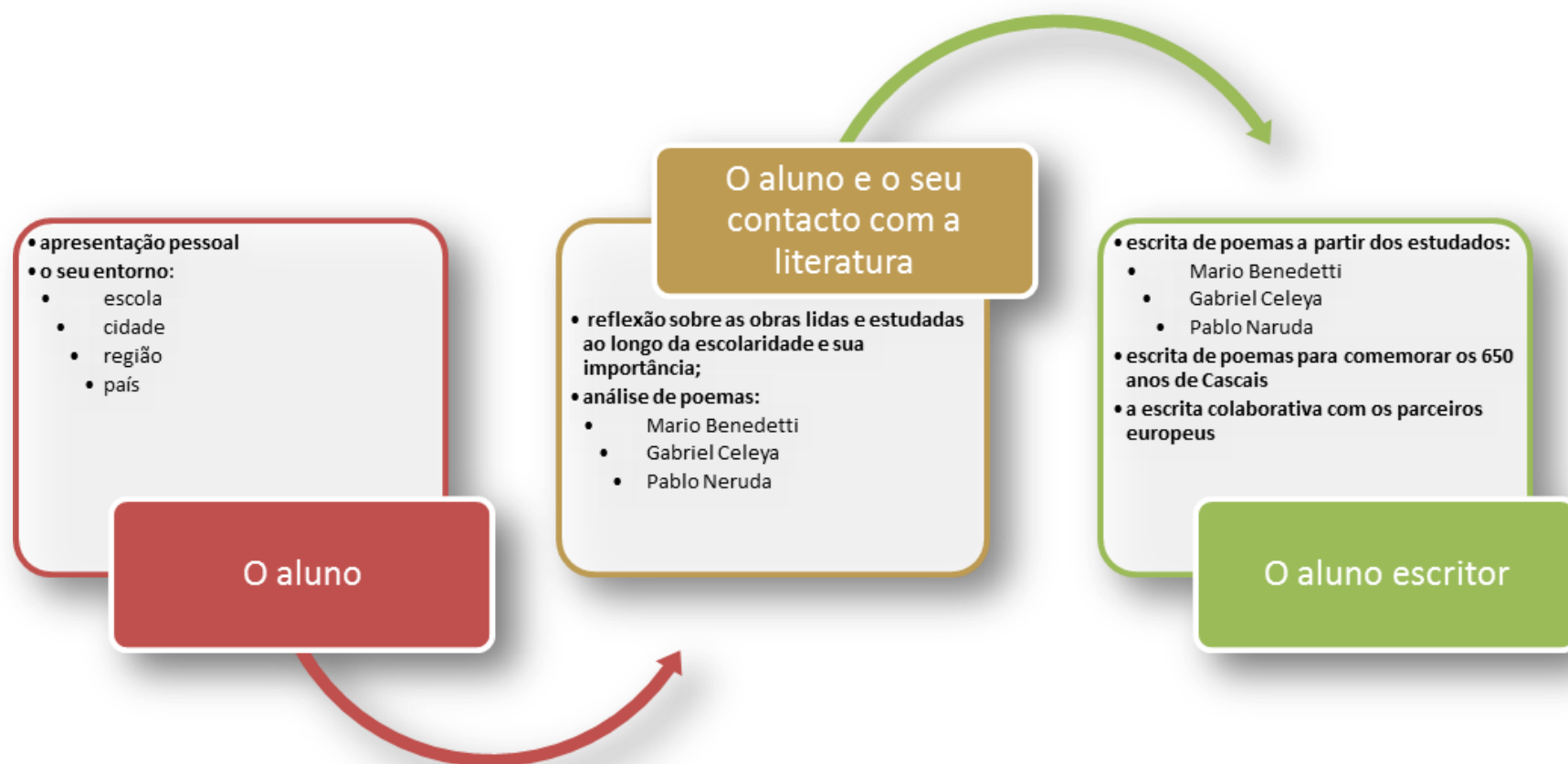
Planificação do projecto *Europa estudia español*

Data	Fase do projeto	Objetivos	Dinâmica / atividade	Materiais	Intervenientes	Avaliação
Finais de outubro 2013	Apresentação do projeto aos alunos	Sentir-se motivado para a aprendizagem da língua espanhola; Comprometer-se relativamente à sua participação no projeto; Participar na planificação das actividades do projeto.	Apresentação do projeto e diálogo com os alunos; Aplicação de questionários;	PowerPoint Questionário	Professora e alunos das turmas A, C e E do 9º ano	
Início de nov. 2013	Criação da página do projeto <i>Europa estudia español</i> na plataforma Twinspace (TS) pelas 7 professoras participantes e planificação conjunta do projeto. Comunicação aos Encarregados de educação e introdução do nome dos alunos na plataforma.					
Nov. 2013	1. Início do intercâmbio escolar Apresentação pessoal do aluno na plataforma TS; Leitura das diversas apresentações e interação com os parceiros;	Apresentar-se; Descrever actividades e rotinas; Ler as apresentações dos parceiros; Comentar as apresentações;	Trabalho individual Compreensão e produção escrita	Computador Internet	Professora e alunos das turmas A, C e E do 9º ano; Todos os participantes do projeto;	Autoavaliação Heteroavaliação Coavaliação Correções realizadas pelo professor Autocorreção

	2. Conhecer os parceiros Apresentação do envolvimento pessoal do aluno: escola, cidade, região, país;	Apresentar a escola; Apresentar a sua cidade; Apresentar a sua região; Apresentar o sue país.	Trabalhos em grupo	Computador Internet	Professora e alunos das turmas A, C e E do 9º ano;	Autoavaliação Heteroavaliação Coavaliação Correções realizadas pelo professor Autocorreção
Nov. / dez.	Interação no fórum e wiki com os parceiros.	Desenvolver a expressão escrita; Usar a LE, subordinada a um tema concreto; Interagir com os parceiros;	Trabalho individual e em grupo	Computador Internet	Professora e alunos das turmas A, C e E do 9º ano Todos os participantes do projeto;	
Dez 2013	Criação de um postal de Natal Interação no fórum e wiki com os parceiros.	Desenvolver a expressão escrita; Saber redigir um postal; Aplicar o vocabulário específico relacionado com o Natal; Usar a LE subordinada ao tema do Natal;	Trabalho individual	Ficha de apoio	Professora e alunos das turmas A do 9º ano	Autoavaliação Heteroavaliação Coavaliação Correções realizadas pelo professor Autocorreção

Jan. e Fev. 2014	<p>Descrição pelos alunos das obras lidas e estudadas ao longo do seu percurso escolar.</p> <p>Interação no fórum e wiki com os parceiros: comparação das obras estudadas nos diferentes países dos participantes (França, Portugal, Eslovénia, Alemanha, Noruega, Itália e Bulgária).</p>	<p>Produzir textos relacionados com o percurso escolar;</p> <p>Aplicar vocabulário relacionado com o tema: obras lidas e estudadas ao longo da escolaridade</p> <p>Organizar, de forma coerente e coesa, as ideias expressas;</p> <p>Interagir com os parceiros e comentar as semelhanças e diferenças entre os 7 países envolvidos no projeto;</p>	Trabalho em grupo	Computador Internet	<p>Professora e alunos das turmas A, C e E do 9º ano</p> <p>Professora e alunos das turmas A, C e E do 9º ano</p> <p>Todos os participantes do projeto;</p>	<p>Autoavaliação</p> <p>Heteroavaliação</p> <p>Coavaliação</p> <p>Correções realizadas pelo professor</p> <p>Autocorreção</p>
Março e Abril 2014	<p>3. A escrita criativa</p> <p>3.1 O texto poético</p> <p>Redação de textos poéticos a partir de modelos;</p> <p>Redação de poemas para comemorar os 650 anos da cidade de Cascais;</p>	<p>Redigir textos poéticos a partir de poemas estudados;</p> <p>Expressar sentimentos relativamente à cidade de Cascais;</p>	<p>Trabalho em grupo</p> <p>Trabalho em grupo</p>	<p>Computador Internet Ficha de apoio</p> <p>Computador Internet Ficha de apoio</p>	<p>Professora e alunos das turmas A, C e E do 9º ano</p> <p>Professora e alunos das turmas C e E do 9º ano</p>	<p>Autoavaliação</p> <p>Heteroavaliação</p> <p>Coavaliação</p> <p>Correções realizadas pelo professor</p> <p>Autocorreção</p>

	Interação no fórum acerca dos textos elaborados.				Todos os participantes do projeto;	
	3.2 O texto narrativo / descritivo Redação colaborativa de textos narrativos e descritivos.	Redigir colaborativamente com os parceiros europeus textos narrativos e descritivos.	Trabalho em grupo com elementos dos 7 países	Computador Internet Fichas de trabalho	Alunos da turma A do 9º ano	Autoavaliação Heteroavaliação Coavaliação Correções realizadas pelo professor
	4. Conclusão do projeto	Despedir-se dos parceiros; Expressar sentimentos. Dar a sua opinião sobre o projeto	Interação na plataforma Aplicação de questionários	Computador Internet Questionário II	Todos os participantes do projeto; Alunos das turmas A, C e E do 9º ano	Autocorreção

Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto *Europa estudia español*



Curso Académico 2013/14

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE DE ELE DE 26 Y 28 DE NOVIEMBRE 2013

- **Tema a desarrollar:** La descripción personal y la descripción del entorno del alumno
- **Nivel** (según el Marco Europeo Común de Referencia): A2.2
- **Destinatarios:** Alumnos de 9º Curso (Clase A, C y E)
- **Resumen:** Presentación del proyecto eTwinning *Europa estudia español*; Escritura de un texto de presentación personal.
- **Objetivos de la clase:** El alumno será capaz de:
 - sentirse motivado para participar en el proyecto eTwinning *Europa estudia español*;
 - presentarse y describir actividades y rutinas;
 - conectarse a la plataforma TwinSpace y publicar documentos.
- **Contenidos léxicos:**
 - Vocabulario relacionado con la presentación personal (nacionalidad, nombre, apellido, preferencias, actividades, etc.);
 - La rutina;
- **Contenidos gramaticales:**
 - Los tiempos verbales adecuados;
 - Los conectores del discurso;
- **Distribución del tiempo:** Esta clase tendrá la duración de 90m.
- **Materiales utilizados:** Pizarra, ordenadores, Internet, PowerPoint (Prezi), cuestionario I.
- **Evaluación a través de la observación directa de la capacidad de:**
 - **Comprensión oral:** usar gestos, movimientos, expresión oral, tales como detectar palabras clave, adivinar el significado de las palabras en el contexto, solicitar ayuda y demostrar cuándo se ha comprendido y cuándo no; inferir situaciones y objetivos utilizando conocimientos del mundo real.

- **Comprensión lectora:** inferir un contexto no explícito basándose en la experiencia o conocimientos previos;
- **Producción oral:** Usar adecuadamente el vocabulario, los patrones de acentuación, ritmo y entonación; Controlar la propia producción oral para contribuir a una mayor claridad del mensaje (utilizando pausas, autocorrecciones, etc.); usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales para expresar algo.
- **Producción escrita:** utilizar un vocabulario pertinente así como el orden de palabras adecuado; expresar desde el punto de vista cultural y sociocultural (registro, destinatario, formalidad, cortesía) referencias específicas que aparecen en el contexto del documento escrito; emplear las reglas gramaticales de un modo correcto; expresar una idea determinada utilizando distintas construcciones gramaticales.
- **Atención y concentración:** mantener un comportamiento interesado y adecuado.
- **Actividades:**
 - Redacción del resumen en la pizarra mientras los alumnos lo copian en el cuaderno (5m aproximadamente);
 - Presentación del proyecto: visualización de un documento (*Prezi*) y posterior encuesta oral sobre los objetivos de llevar a cabo un proyecto eTwinning (20m aproximadamente).
 - Los alumnos rellenan un cuestionario sobre su motivación para las clases, los ordenadores y las clases con ordenadores 10m (aproximadamente);
 - Escritura de un texto personal de presentación (30m aproximadamente);
 - Inscripción de los alumnos en la página del proyecto y publicación de su presentación (25m aproximadamente).



Curso Académico 2013/14

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE DE ELE DE 10 Y 12 DE DICIEMBRE DE 2013

- **Tema a desarrollar:** La presentación del entorno de los alumnos: centro escolar, ciudad, región y su país
- **Nivel** (según el Marco Europeo Común de Referencia): A2.2
- **Destinatarios:** Alumnos de 9º Curso (Clase A, C y E)
- **Resumen:** Trabajo en grupo; Interacción en la plataforma TwinSpace: formular y contestar a las preguntas.
- **Objetivos de la clase:** El alumno será capaz de:
 - Leer, seleccionar, resumir y traducir informaciones sobre un lugar, una actividad o una persona;
 - Interactuar con alumnos extranjeros en la plataforma TwinSpace;
 - Expresar gustos y preferencias;
 - Expresar deseos;
 - Dar su opinión sobre un lugar y /o actividad y/o persona.
- **Contenidos léxicos:**
 - Vocabulario relacionado con los espacios de la ciudad, del centro escolar, los monumentos de Portugal, etc.
 - El centro escolar: ubicación, el patrón, los edificios, los cursos impartidos, los alumnos, los profesores, etc.
 - Su ciudad (Alcabideche): la historia, la geografía, la gastronomía, la cultura, el deporte, los lugares interesantes, etc.
 - Su país (Portugal): la historia, el gobierno y la política, la geografía, la cultura, el deporte, los monumentos, etc.
 - Su región (Cascais y Oeiras): ubicación, principales ciudades, gastronomía, lugares interesantes, cultura, deporte, etc.
 - Vocabulario relacionado con Navidad.

- **Contenidos gramaticales:**
 - Los tiempos verbales adecuados;
 - Los marcadores espaciales;
 - Los conectores del discurso;

- **Distribución del tiempo:** Esta clase tendrá la duración de 90m:
- **Materiales utilizados:** ordenadores, fichas de trabajos, PowerPoint
- **Evaluación a través de la observación directa de la capacidad de:**
 - **Comprensión lectora:** inferir un contexto no explícito basándose en la experiencia o conocimientos previos;

 - **Producción escrita:** utilizar un vocabulario pertinente así como el orden de palabras adecuado; expresar desde el punto de vista cultural y sociocultural (registro, destinatario, formalidad, cortesía) referencias específicas que aparecen en el contexto del documento escrito; emplear las reglas gramaticales de un modo correcto; expresar una idea determinada utilizando distintas construcciones gramaticales.

 - Atención y concentración: mantener un comportamiento interesado y adecuado.

- **Actividades:**
 - Escritura, en grupo, de un texto sobre un determinado tema: el centro escolar, su entorno, su país (70 m aproximadamente).
 - Publicación del texto escrito en la plataforma Web (5m aproximadamente).
 - Lectura de los documentos colgados en la página Web del proyecto y redacción de preguntas a sus compañeros extranjeros (15m aproximadamente).



ANEXO VI

Curso Académico 2013/14

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE DE ELE DE 18 Y 20 DE FEBRERO DE 2014

- **Tema a desarrollar:** La presentación de las obras (literatura, cine) que los alumnos han estudiado a lo largo de sus estudios. Comparación de lo que los alumnos estudian en los diferentes países.
- **Nivel** (según el Marco Europeo Común de Referencia): A2.2
- **Destinatarios:** Alumnos de 9º Curso (Clase A, C y E)
- **Resumen:** Trabajo en grupo; Interacción en la plataforma TwinSpace: formular y contestar a las preguntas.
- **Objetivos de la clase:** El alumno será capaz de:
 - Redactar un texto en lo que cuenta cuáles han sido las obras estudiadas en las diferentes asignaturas a lo largo de sus estudios;
 - Contar hechos pasados;
 - Expresar gustos y preferencias;
 - Dar su opinión sobre el tema;
 - Interactuar con alumnos extranjeros en la plataforma TwinSpace;
- **Contenidos léxicos:**
 - Vocabulario relacionado con la escuela, las asignaturas, la materia estudiada y las obras leídas;
 - La obra literaria: el argumento, el tema, los personajes, el título, el lenguaje.
- **Contenidos gramaticales:**
 - Los tiempos verbales adecuados;
 - Los marcadores espaciales;
 - Los conectores del discurso;
- **Distribución del tiempo:** Esta clase tendrá la duración de 90m:
- **Materiales utilizados:** ordenadores, Internet, libro de texto.
- **Evaluación a través de la observación directa de la capacidad de:**
 - **Comprensión oral:** usar gestos, movimientos, expresión oral, tales como detectar palabras clave, adivinar el significado de las palabras en el contexto,

solicitar ayuda y demostrar cuándo se ha comprendido y cuándo no; inferir situaciones y objetivos utilizando conocimientos del mundo real.

- **Comprensión lectora:** Procesar la lectura con la rapidez que exija la tarea en cuestión; reconocer palabras e interpretar el orden de palabras y su significado; reconocer categorías gramaticales (nombres, verbos, etc.), sistemas (tiempos verbales, concordancia, pluralización), patrones, reglas; descubrir referencias culturales específicas e interpretarlas en un contexto de esquemas culturales previos que sean apropiados; desarrollar y usar un conjunto de estrategias para obtener información tales como scanning y skimming, para identificar marcadores del discurso, adivinar palabras por el contexto, activar esquemas para interpretar textos, etc.
 - **Producción escrita:** utilizar un vocabulario pertinente así como el orden de palabras adecuado; expresar desde el punto de vista cultural y sociocultural (registro, destinatario, formalidad, cortesía) referencias específicas que aparecen en el contexto del documento escrito; emplear las reglas gramaticales de un modo correcto; expresar una idea determinada utilizando distintas construcciones gramaticales.
 - **Producción oral:** Usar adecuadamente el vocabulario, los patrones de acentuación, ritmo y entonación; Controlar la propia producción oral para contribuir a una mayor claridad del mensaje (utilizando pausas, autocorrecciones, etc.); usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales para expresar algo.
 - **Atención y concentración:** Mantener un comportamiento interesado y adecuado.
- **Actividades:**
 - Redacción del resumen en el cuaderno (5m aproximadamente);
 - Lectura, aclaración del vocabulario y análisis del texto *Lazarillo de Tormes*, del libro de texto del alumno *Gente Joven 3*, página 61 (20m aproximadamente);
 - Dialogo con los alumnos sobre las obras que han estudiado a lo largo de sus estudios (5m aproximadamente).
 - Escritura de un texto, en parejas, sobre lo que han estudiado a lo largo de sus estudios y publicación en la página Web del proyecto (60 m aproximadamente);



Curso Académico 2013/14

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE DE ELE DE 6 Y 13 DE FEBRERO DE 2014

- **Tema a desarrollar:** La poesía
- **Nivel** (según el Marco Europeo Común de Referencia): A2.2
- **Destinatarios:** Alumnos de 9º Curso (Clase C y E)
- **Resumen:** Construcción de un texto a partir del poema “Biografía” de Gabriel Celaya; Análisis de ese poema; Repaso con el imperativo y las oraciones condicionales.
- **Objetivos de la clase:** El alumno será capaz de:
 - Identificar rasgos de la poesía de Gabriel Celaya;
 - Utilizar adecuadamente el vocabulario aprendido en clase;
 - Utilizar el imperativo ;
 - Expresarse utilizando las oraciones condicionales;
- **Contenidos léxicos:**
 - Recursos poéticos: estrofa, verso, metáfora, símil, ironía, estribillo,
 - Vocabulario relacionado con la temática del poema;
- **Contenidos culturales:**
 - La poesía hispánica;
- **Contenidos gramaticales:**
 - El imperativo afirmativo y negativo;
 - Las oraciones condicionales;
- **Distribución del tiempo:** Esta clase tendrá la duración de 90m:
- **Materiales utilizados:** pizarra; ordenador; proyector, fichas de trabajos, Internet.
- **Evaluación a través de la observación directa de la capacidad de :**
 - **Comprensión oral:** usar gestos, movimientos, expresión oral, tales como detectar palabras clave, adivinar el significado de las palabras en el contexto, solicitar ayuda y demostrar cuándo se ha comprendido y cuándo no; inferir situaciones y objetivos utilizando conocimientos del mundo real.
 - **Comprensión lectora:** Procesar la lectura con la rapidez que exija la tarea en cuestión; reconocer palabras e interpretar el orden de palabras y su significado; reconocer categorías gramaticales (nombres, verbos, etc.), sistemas (tiempos verbales, concordancia, pluralización), patrones, reglas; descubrir referencias

culturales específicas e interpretarlas en un contexto de esquemas culturales previos que sean apropiados; desarrollar y usar un conjunto de estrategias para obtener información tales como scanning y skimming, para identificar marcadores del discurso, adivinar palabras por el contexto, activar esquemas para interpretar textos, etc.

- **Producción escrita:** utilizar un vocabulario pertinente así como el orden de palabras adecuado; expresar desde el punto de vista cultural y sociocultural (registro, destinatario, formalidad, cortesía) referencias específicas que aparecen en el contexto del documento escrito; emplear las reglas gramaticales de un modo correcto; expresar una idea determinada utilizando distintas construcciones gramaticales.
- **Producción oral:** Usar adecuadamente el vocabulario, los patrones de acentuación, ritmo y entonación; Controlar la propia producción oral para contribuir a una mayor claridad del mensaje (utilizando pausas, autocorrecciones, etc.); usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales para expresar algo.
- **Atención y concentración:** Mantener un comportamiento interesado y adecuado.

- **Actividades:**

- Redacción del resumen en la pizarra mientras los alumnos lo copian en el cuaderno (**3m** aproximadamente);
- Como el poema tiene 16 versos, se hicieron 16 fichas de trabajo diferentes. A cada alumno se le entrega el poema *Biografía* de Gabriel Celeya sin un verso: a la primera persona, el poema sin el primer verso; a la segunda, sin el segundo verso y así sucesivamente. Cada alumno ha de escribir el verso que falta en su poema y, así, se construye un “poema gemelo” (**11m** aproximadamente).
- Audición del poema recreado por los alumnos: cada alumno lee su verso según el orden del poema original (**8m** aproximadamente).
- Audición del poema de Gabriel Celeya y comparación con el que hicieron los alumnos (**6m** aproximadamente).
- Aclaración de vocabulario (**3m** aproximadamente);
- Realización de una ficha de trabajo de análisis del poema(**14m** aproximadamente);
- Corrección de la actividad (**7 minutos**);

- Exposición del contenido gramatical: el imperativo afirmativo y negativo a partir del manual del alumno (**4m** aproximadamente);
- Aplicación de los conocimientos en un ejercicio en el que hay que conjugar verbos (**10m** aproximadamente);
- Corrección de la actividad (5 minutos);
- Realización de un ejercicio a partir de dos versos del poema sobre las oraciones condicionales (**5m** aproximadamente);
- Corrección de la actividad (**2m** aproximadamente);
- Opinión sobre el poema (**12m** aproximadamente).
- De deberes: interactuar en la plataforma sobre los poemas hechos en clase.

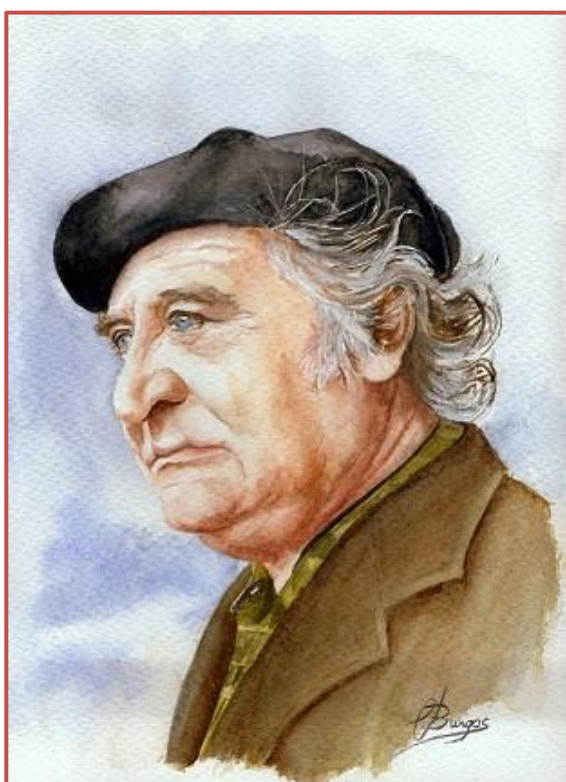
Nota: Si bien se intentará respetar la distribución del tiempo, esta puede variar debido a las características del grupo, dificultades, intereses u otros aspectos.

¡Hol@ compañeros!

¡En clase estudiamos poemas muy interesantes y que nos gustaron muchísimo! Analizamos un poema de Pablo Neruda “Tu risa”. Pablo Neruda fue un poeta chileno, considerado entre los mejores y más influyentes artistas de su siglo y también fue un destacado activista político.



Después hicimos una actividad con un poema de Gabriel Celaya, *Biografía*. Tuvimos que rellenar huecos porque nuestra profesora nos dio el poema incompleto y, al final, construimos nuestro poema de la clase.



Gabriel Celaya fue un poeta español de la generación literaria de posguerra. Fue uno de los más destacados representantes de la que se denominó «poesía comprometida» o poesía social.

Estudió ingeniería en Madrid, alojándose en la Residencia de Estudiantes y conoció a los grandes literatos y artistas de su época, como Dalí, Lorca o Juan Ramón Jiménez. En 1935 publicó su primer libro de poemas, *Marea de silencio*, con claras influencias vanguardistas de la Generación del 27. Luchó en el bando republicano durante la Guerra Civil, y tras esta se dedicó al negocio familiar. Compaginaba su actividad profesional con su escritura, lo que le creaba un conflicto interior.

Mandamos el poema de Gabriel Celaya y el nuestro creado por toda la clase:

Poema de Gabriel Celaya – <i>Biografía</i>	Poema construido por la clase
<p>No cojas la cuchara con la mano izquierda. No pongas los codos en la mesa. Dobla bien la servilleta. Eso, para empezar.</p> <p>Extraiga la raíz cuadrada de tres mil trescientos trece. ¿Dónde está Tanganika? ¿Qué año nació Cervantes? Le pondré un cero en conducta si habla con su compañero. Eso, para seguir.</p> <p>¿Le parece a usted correcto que un ingeniero haga versos? La cultura es un adorno y el negocio es el negocio. Si sigues con esa chica te cerraremos las puertas. Eso, para vivir.</p> <p>No seas tan loco. Sé educado. Sé correcto. No bebas. No fumes. No tosas. No respires. ¡Ay, sí, no respirar! Dar el no a todos los nos. Y descansar: morir.</p>	<p>¡A ver...! ¡Siéntate y no me interrumpas! ¡No me mires así! Come todo lo que hay en tu plato. Y no me digas que no porque ¡eres tú el que tiene que cambiar de actitud!</p> <p>Manténgase en silencio, no quiero volver a repetirlo. Dígame quién fue Góngora y cuál fue su importancia para la cultura española. Si hubiera estudiado un poco más me respondería sin dificultades. Le vendría bien cambiar su comportamiento. ¡Hágame caso!</p> <p>¿Crees que todavía puedes seguir con el pelo así? Tienes ya edad para empezar a comprender el mundo. Olvídese de la poesía y concéntrese en el trabajo. ¿Será posible sobrevivir? ¿Tendré fuerzas para aguantar?</p> <p>No digas nada. Obedece, calla y sobrevivirás. No puedo, no quiero, no tengo ganas. ¿Así, sin ilusiones, para qué vivir? ¿Lograré callar las voces que me impiden ser feliz?</p>

La clase E del 9º año

Curso Académico 2013/14

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE DE ELE DE 6 DE MARZO DE 2014

- **Tema a desarrollar:** Escritura de poemas para conmemorar los 650 años de la ciudad de Cascais
- **Nivel** (según el Marco Europeo Común de Referencia): A2.2
- **Destinatarios:** Alumnos de 9º Curso (Clase C y E)
- **Resumen:** Conmemoración de los 650 años de la ciudad de Cascais: redacción de poemas.
- **Objetivos de la clase:** El alumno será capaz de:
 - Utilizar adecuadamente el vocabulario aprendido en clase;
 - Manifestar sentimientos y emociones con respecto a la ciudad de Cascais;
 - Redactar un poema referido a Cascais.
- **Contenidos léxicos:**
 - Dar su opinión sobre un lugar ;
 - Describir la ciudad de Cascais: la historia, la geografía, la gastronomía, la cultura, los lugares interesantes, etc.
 - Manifestar sus sentimientos.
- **Contenidos gramaticales:**
 - Los marcadores espaciales;
 - Los conectores del discurso.
- **Distribución del tiempo:** Esta clase tendrá la duración de 90m:
- **Materiales utilizados:** pizarra, fichas de trabajos, diccionarios.
- **Evaluación a través de la observación directa de la capacidad de :**
 - **Comprensión oral:** usar gestos, movimientos, expresión oral, tales como detectar palabras clave, adivinar el significado de las palabras en el contexto, solicitar ayuda y demostrar cuándo se ha comprendido y cuándo no; inferir situaciones y objetivos utilizando conocimientos del mundo real.
 - **Comprensión lectora:** Procesar la lectura con la rapidez que exija la tarea en cuestión; reconocer palabras e interpretar el orden de palabras y su

significado; reconocer categorías gramaticales (nombres, verbos, etc.), sistemas (tiempos verbales, concordancia, pluralización), patrones, reglas; descubrir referencias culturales específicas e interpretarlas en un contexto de esquemas culturales previos que sean apropiados; desarrollar y usar un conjunto de estrategias para obtener información tales como scanning y skimming, para identificar marcadores del discurso, adivinar palabras por el contexto, activar esquemas para interpretar textos, etc.

- **Producción escrita:** utilizar un vocabulario pertinente así como el orden de palabras adecuado; expresar desde el punto de vista cultural y sociocultural (registro, destinatario, formalidad, cortesía) referencias específicas que aparecen en el contexto del documento escrito; emplear las reglas gramaticales de un modo correcto; expresar una idea determinada utilizando distintas construcciones gramaticales.
- **Producción oral:** Usar adecuadamente el vocabulario, los patrones de acentuación, ritmo y entonación; Controlar la propia producción oral para contribuir a una mayor claridad del mensaje (utilizando pausas, autocorrecciones, etc.); usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales para expresar algo.
- **Atención y concentración:** Mantener un comportamiento interesado y adecuado.

- **Actividades:**

- Redacción del resumen en la pizarra mientras los alumnos lo copian para el cuaderno (**3m** aproximadamente);
- Corrección de los deberes: lectura de poemas sobre ciudades buscados en Internet (**5m** aproximadamente);
- Lectura y análisis de los poemas de la ficha de trabajo – *Poema a la ciudad de Cascais* (**5m** aproximadamente);
- Escritura de un poema, en parejas, sobre la ciudad de Cascais (**70m** aproximadamente);
- Lectura de los poemas escritos por los alumnos (**7m** aproximadamente).

Exposição Comemoração dos 650 anos da Vila de Cascais através da poesia em língua espanhola

No âmbito das Comemorações dos 650 anos da Vila de Cascais os alunos do 9º C e 9ºE, na disciplina de Espanhol, criaram poemas dedicados a esta cidade. Cascais é uma cidade onde eles viveram muitas emoções e este é o ponto fulcral dos poemas que escreveram.

Os poemas foram expostos na biblioteca da escola Ibn Mucana e publicados na página Web da escola e no TwinSpace sob a forma de um e-book.

- 1- Portal da escola com a informação da exposição dos poemas dos alunos:

http://portal.ibn-mucana.com/espanhol_poesia/livro.swf

The screenshot displays the school portal interface. The top navigation bar includes links for 'Início', 'O Agrupamento', 'Moodle', 'Documentação Estratégica', 'Contactos', 'Caixa de Correio', 'SMS - DT's', 'Concursos', and 'Sumários'. The main content area features several news items:

- Quiosque OnLine**: Includes links for 'externo' and 'interno'.
- EMENTA DIÁRIA**: Lists 'EB+Sec Ibn Mucana' for 'Março/Abril - 2014'.
- Exames Nacionais 2014**: Includes a 'Calendário' with dates 'Desp.8248-2013' and 'Desp.3597-A2014', and a 'Calendário escolar'.
- Acontece no Agrupamento**: Announces the 'Prémio de Excelência e Mérito' launched by the Association of Parents, aimed at recognizing student competencies and attitudes.
- A "nossa" Beatriz Santos ganhou a medalha de OURO nas Olimpíadas da Filosofia**: Celebrates student Beatriz Santos winning a gold medal at the National Philosophy Olympiad.
- PARABÉNS BEATRIZ !!!**: A congratulatory message for Beatriz.
- Ler imagens, ouvir ler, ler ler, imaginar ler**: A section about reading and imagination.

On the right side, there are additional sections: 'Carnaval_2014' with a photo of students in costumes, 'CAF' (Relatório de Autoavaliação 2012/13), and '650 anos da Vila de Cascais - Poesia em língua espanhola' with a photo of a poetry exhibition.

2- Fotografias da exposição:





Curso Académico 2013/14

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE DE ELE DE 11 DE MARZO DE 2014

- **Tema a desarrollar:** Escritura de parte de un texto en colaboración con alumnos extranjeros. Corrección de la ficha de evaluación.
- **Nivel** (según el Marco Europeo Común de Referencia): A2.2
- **Destinatarios:** Alumnos de 9º Curso (Clase A)
- **Resumen:** escritura de un texto colaborativo con los alumnos extranjeros. Entrega y corrección de la ficha de evaluación.
- **Objetivos de la clase:** El alumno será capaz de:
 - Utilizar adecuadamente el vocabulario aprendido en clase;
 - Contar una historia;
 - Dar seguimiento a una historia iniciada por otro alumno;
- **Contenidos léxicos:**
 - Narrar un acontecimiento;
 - Describir paisajes y personajes;
 - Crear diálogos entre los personajes.
- **Contenidos gramaticales:**
 - Los marcadores espaciales;
 - Los conectores del discurso.
- **Distribución del tiempo:** Esta clase tendrá la duración de 90m:
- **Materiales utilizados:** pizarra, ordenador, fichas de trabajos, Internet.
- **Evaluación a través de la observación directa de la capacidad de :**
 - **Comprensión oral:** usar gestos, movimientos, expresión oral, tales como detectar palabras clave, adivinar el significado de las palabras en el contexto, solicitar ayuda y demostrar cuándo se ha comprendido y cuándo no; inferir situaciones y objetivos utilizando conocimientos del mundo real.
 - **Comprensión lectora:** Procesar la lectura con la rapidez que exija la tarea en cuestión; reconocer palabras e interpretar el orden de palabras y su

significado; reconocer categorías gramaticales (nombres, verbos, etc.), sistemas (tiempos verbales, concordancia, pluralización), patrones, reglas; descubrir referencias culturales específicas e interpretarlas en un contexto de esquemas culturales previos que sean apropiados; desarrollar y usar un conjunto de estrategias para obtener información tales como scanning y skimming, para identificar marcadores del discurso, adivinar palabras por el contexto, activar esquemas para interpretar textos, etc.

- **Producción escrita:** utilizar un vocabulario pertinente así como el orden de palabras adecuado; expresar desde el punto de vista cultural y sociocultural (registro, destinatario, formalidad, cortesía) referencias específicas que aparecen en el contexto del documento escrito; emplear las reglas gramaticales de un modo correcto; expresar una idea determinada utilizando distintas construcciones gramaticales.
- **Producción oral:** Usar adecuadamente el vocabulario, los patrones de acentuación, ritmo y entonación; Controlar la propia producción oral para contribuir a una mayor claridad del mensaje (utilizando pausas, autocorrecciones, etc.); usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales para expresar algo.
- **Atención y concentración:** Mantener un comportamiento interesado y adecuado.

- **Actividades:**

- Redacción del resumen en la pizarra mientras los alumnos lo copian en el cuaderno (**3m** aproximadamente);
- Escritura de parte de un texto narrativo y publicación en la página Web (**70m** aproximadamente);
- Entrega y corrección de la ficha de evaluación (**17m** aproximadamente).
- De deberes: seguir interactuando en la plataforma con los alumnos extranjeros.

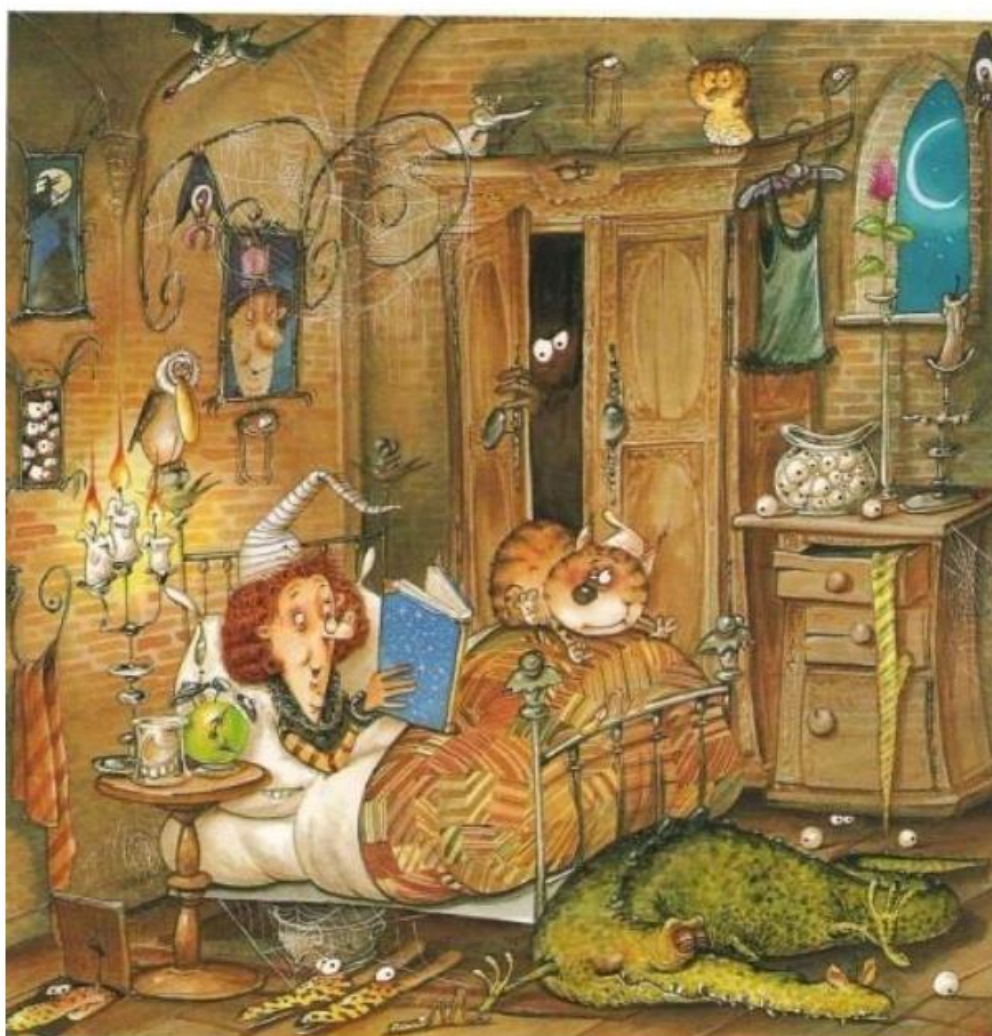
Nota: Si bien se intentará respetar la distribución del tiempo, esta puede variar debido a las características del grupo, dificultades, intereses u otros aspectos.

ESPAÑOL: 9º Curso – Clase A

Profesora: Conceição Jacinto

Como sabes tienes que escribir un texto en colaboración con tus compañeros extranjeros y formas parte de un grupo con los alumnos Dacmara (Francia), Léa (Francia), Neil (Francia), Irene (Italia). Está todo en la plataforma eTwinning. Tú tienes que empezar la historia y tus compañeros la continuarán.

Tienes que escribir un pequeño texto (95-100 palabras) inventando lo que está leyendo el personaje. No te olvides de que tu texto tiene que quedar abierto para permitir que tus compañeros lo completen.



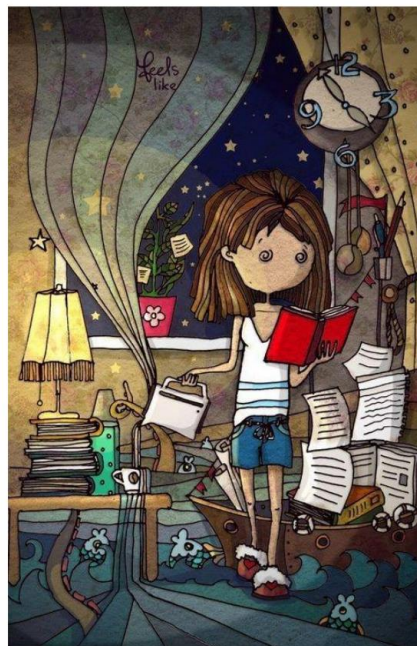


Curso Académico 2013/2014

ESPAÑOL: 9º Curso – Clase A

Profesora: Conceição Jacinto

Como sabes tienes que escribir un texto en colaboración con tus compañeros extranjeros y formas parte de un grupo con los alumnos: Louisa (Francia), Josefina (Noruega), Caroline (Alemania), Selina (Alemania), Lorena (Italia) y Serena (Italia). Está todo en la plataforma eTwinning. Louisa empezó la historia y te toca seguir con el segundo episodio y los otros compañeros la continuarán. Tienes que escribir un pequeño texto (95-100 palabras) inventando lo que está leyendo el personaje. No te olvides de que tu texto tiene que quedar abierto para permitir que tus compañeros lo completen.



Louisa empezó así la historia:

[Modificar](#) [Borrar](#)

Hola ma llamo Louisa y soy francesa comienzo el texto :

Una chica tuvo un libro y cuando lo abrió, un conejo que estaba pintado, le miró y le contó la historia del libro : " Érase una vez un conejo que siempre llegaba con retraso , un día, cruzó una chica que crecía o disminuía cuando bebía o comía." Mientras el conejo hablaba, la chica estaba cada vez más interesada y poco a poco, la chica no pudo cerrar el libro. El conejo la hipnotizaba y continuaba su historia : "Esta chica se llamaba María y no estaba del mundo del conejo pero la leyenda decía que una chica de otro mundo salvaría el mundo del conejo del Kraken. El Kraken era un monstruo marino que comía toda la gente que no estaba de acuerdo con él. El Kraken era como el rey de este mundo. El conejo le presentaba entonces a sus amigos : los siete enanos [...]"

Exemplo de um trabalho colaborativo entre alunos de diferentes nacionalidades

new-twinspace.etwinning.net/c/portal/layout?p_l_id=33490409&p_p_id=33&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=colum

INICIO PÁGINAS DE ACTIVIDADES BLOGS | PROFESORES | ALUMNOS | CHAT | GUÍA

Trabajo de creación

Modificar Añadir aplicación

Blogs

Blogs » Documento n°1: primer grupo

Modificar Borrar

Érase una vez un hombre a quien le gustaba mucho leer. Era lo que hacía de día y de noche sin parar. Le gustaba leer cualquier género de libro, no tenía preferencias. Ponía sus gafas y se adentraba en la historia.


Aquel día estaba leyendo una historia de amor que lo hacía soñar con otros tiempos. Contaba así la historia: "En aquel entonces vivía junto al mar Pedro, un marinero de ojos tristes. A Pedro le gustaba mucho una muchacha que vivía en un castillo dorado. Inés era su nombre y su belleza era tema de muchas charlas pero ella nunca daba señales de querer a alguien. El pobre Pedro sabía perfectamente que jamás podría pedir al padre de Inés que esta fuera su novia. Entonces pensó que quizás habría una manera de lograr que las cosas cambiaran.

Accesos, 3 Comentarios | Marcar

Anterior Siguiente


Comentarios

Añadir comentario

 Lea Duru


Entonces Pedro decidió organizar una fiesta pero esta fiesta era muy particular porque los padres no tenían el derecho de venir. Cuando Inés se enteró, fue a comprar un vestido bellissimo. El día de la fiesta llegó y Pedro esperó impacientemente la llegada de Inés porque Inés había dicho a Pedro que llegaría a las seis de la tarde. Pero eran ya las siete de la tarde y Pierre no veía a Inés. Pierre estaba muy triste. Entonces se fue a su búsqueda.

+1 (1 Votar) Responder Subir Modificar Borrar

 Dacmara Khasanbekova

Cuando Pedro fue a buscar a Inés en su casa, Inés no estaba. En este momento Pedro estaba muy preocupado por la desaparición de Inés. Se decía que a lo mejor Inés es solo había salido. Pedro volvió al día siguiente para verla, Inés no estaba en su castillo ¿Pero dónde estaba Inés? Pedro se decía que no era posible que Inés saliera dos días. Pedro se fue a su búsqueda. No encontró ni pruebas ni evidencias para encontrarla. Después de muchas horas Pedro encontró una persona muy especial...

+1 (1 Votar) Responder Subir Modificar Borrar

 Neil Djebbour

En este momento preciso, el lector pasó la página y observó que además del texto acostumbrado había una imagen que se parece a Pedro, había leído este libro pero no se acordaba de esta imagen. De repente como leía este libro, supuso que el que estaba en la imagen debería saber la solución. Pedro comprendió pues según él que de hecho Inés había venido media hora después de la apertura de las fiestas a causa del tráfico, ya había cenado y sin quererlo se había adormecido en su cuarto. Tardó en bloquearlo a causa del picaorte que cayó por el otro lado de la puerta. Fue en este instante cuando el hombre de la imagen levantó el puño y le mostró la salida. Inés lo agradeció, luego le preguntó dónde estaba el organizador para hacerle algunas preguntas, le señaló donde vivía si el organizador estaba todavía por allí. Para terminar le dijo que quedaría en la fiesta y que le esperaba. ...ando que todavía estaría allí...



Curso Académico 2013/14

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE DE ELE DE 7 y 9 DE ENERO DE 2014



- **Tema a desarrollar:** La poesía
- **Nivel** (según el Marco Europeo Común de Referencia): A2.2
- **Destinatarios:** Alumnos de 9º Curso (Clase A, C y E)
- **Resumen:** La canción “Si yo fuera” de Nach: escucha activa y ejercicios de completamiento; La expresión de la condición son “si”.
- **Objetivos de la clase:** El alumno será capaz de:
 - Identificar rasgos de la música de Nach;
 - Utilizar adecuadamente el vocabulario aprendido en clase;
 - Utilizar el imperfecto de subjuntivo y la locución conjuntiva de comparación “como si”;
 - Expresarse utilizando las oraciones condicionales.
- **Contenidos léxicos:**
 - Recursos poéticos: estrofa, verso, metáfora, símil, ironía, estribillo;
 - Vocabulario relacionado con la temática de los poemas;
- **Contenidos culturales:**
 - La poesía y la música hispánica;
- **Contenidos gramaticales:**
 - El imperfecto de subjuntivo;
 - Las oraciones condicionales;
 - La locución conjuntiva de comparación “como si”.
- **Distribución del tiempo:** Esta clase tendrá la duración de 90m:
- **Materiales utilizados:** pizarra; ordenador; proyector, fichas de trabajos, Internet.
- **Evaluación a través de la observación directa de la capacidad de :**
 - **Comprensión oral:** usar gestos, movimientos, expresión oral, tales como detectar palabras clave, adivinar el significado de las palabras en el contexto, solicitar ayuda y demostrar cuándo se ha comprendido y cuándo no; inferir situaciones y objetivos utilizando conocimientos del mundo real.

- **Comprensión lectora:** Procesar la lectura con la rapidez que exija la tarea en cuestión; reconocer palabras e interpretar el orden de palabras y su significado; reconocer categorías gramaticales (nombres, verbos, etc.), sistemas (tiempos verbales, concordancia, pluralización), patrones, reglas; descubrir referencias culturales específicas e interpretarlas en un contexto de esquemas culturales previos que sean apropiados; desarrollar y usar un conjunto de estrategias para obtener información tales como scanning y skimming, para identificar marcadores del discurso, adivinar palabras por el contexto, activar esquemas para interpretar textos, etc.
- **Producción escrita:** utilizar un vocabulario pertinente así como el orden de palabras adecuado; expresar desde el punto de vista cultural y sociocultural (registro, destinatario, formalidad, cortesía) referencias específicas que aparecen en el contexto del documento escrito; emplear las reglas gramaticales de un modo correcto; expresar una idea determinada utilizando distintas construcciones gramaticales.
- **Producción oral:** Usar adecuadamente el vocabulario, los patrones de acentuación, ritmo y entonación; Controlar la propia producción oral para contribuir a una mayor claridad del mensaje (utilizando pausas, autocorrecciones, etc.); usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales para expresar algo.
- **Atención y concentración:** Mantener un comportamiento interesado y adecuado.

- **Actividades:**

- Redacción del resumen en la pizarra mientras los alumnos lo copian en el cuaderno (3m aproximadamente);
- Realización de una actividad en la que los alumnos tienen que rellenar los huecos de la canción de Nach “Si yo fuera” con las palabras dadas pero sin escuchar la canción (7m aproximadamente);
- Audición de la música de Nach y corrección del ejercicio (10 minutos).
- Realización de una actividad tipo test relacionada con el poema (15m aproximadamente);
- Corrección de la actividad (9m aproximadamente);
- Exposición del contenido gramatical: el imperfecto de subjuntivo (14m aproximadamente);

- Aplicación de los conocimientos en un ejercicio en el que hay que conjugar verbos (**5m** aproximadamente);
- Corrección de la actividad (**8m** aproximadamente);
- Aplicación de los conocimientos en un ejercicio en el que los alumnos completan una estrofa de la canción de Nach en la cual todos los versos utilizan la locución “como si”. (**5m** aproximadamente)
- Corrección de la actividad (**3m** aproximadamente);
- Aplicación de los conocimientos en un ejercicio en el que hay que identificar tiempos verbales de oraciones condicionales (**3m** minutos);
- Exposición del contenido gramatical: las oraciones condicionales (**5** minutos);
- Aplicación de los conocimientos en un ejercicio en el que los alumnos identifican si las oraciones del ejercicio anterior expresan una condición probable o poco probable (**3** minutos);
- Corrección de la actividad (**2m** aproximadamente).

 GOVERNO DE PORTUGAL	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
 Agrupamento de Escolas IBN MUCANA ANO LETIVO 2013/2014	<p align="center">AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA</p> <p align="center">Prueba de Evaluación Escrita de Español -9ºE</p> <p> Duración de la prueba: 60m Profesora: Conceição Jacinto Alumno: Nº: Enc. Educação: </p>

Clasificación:

La contaminación del agua es un problema muy grave. Lee el siguiente texto y contesta a las preguntas a continuación.

La contaminación del agua

La diseminación de la contaminación se produce actualmente en unas condiciones tales, que la humanidad entera es solidaria y víctima de la posición de cada uno de sus miembros. La contaminación de los mares no es originada únicamente por los productos vertidos por los petroleros o las fábricas, sino que en gran medida, es debido a la contaminación de los ríos, que absorben productos contaminantes a lo largo de los territorios que atraviesan.

En el caso del lago Erie, en EE.UU., por ejemplo, que representa una superficie igual a la de la Bretaña Francesa, el agua está tan contaminada que se encuentra prohibido bañarse en ella, y si alguien cae allí por accidente, se le recomienda solicitar vacunación contra el tétano.

Así pues, en el terreno de la contaminación, ciertas zonas no solo están muertas, sino que además son tóxicas. El hombre ha conseguido no solo hacer desaparecer la vida, sino convertir en tóxicos un gran número de medios o de seres vivos. Es lo que sucede en relación a muchos peces, crustáceos y moluscos; hemos visto, principalmente en Japón, las enfermedades que pueden ser transmitidas por ciertos peces: en la bahía de Minamata y Nihigata, unos pescadores se intoxicaron como consecuencia del consumo de pescado contaminado por residuos de mercurio procedentes de unas fábricas situadas en el litoral. En las costas francesas se ha tenido que prohibir, en ciertos momentos, el consumo de ostras, por el peligro que representan. En Italia, en la bahía de Nápoles, los mariscos han sido los causantes de la propagación del cólera.

La situación de contaminación de las aguas se agrava de día en día. El porcentaje de oxígeno en el Báltico ha llegado ya a un nivel tan ínfimo, que ciertas zonas pueden considerarse muertas. En los próximos veinte años, el Mediterráneo corre el riesgo de quedar contaminado, pues no posee la capacidad auto depuradora del Atlántico o del Pacífico. En los mares relativamente cerrados, como el Báltico, el Mediterráneo o el mar de Japón, vamos a asistir pronto a la extinción de toda forma de vida. Esto constituye un serio motivo de preocupación. Si envenenamos la fauna marina, nos privaremos de una fuente de alimentación extraordinaria.

Texto adaptado: de <http://www.inprega.cl/pdf/lenguaje-complect-3.pdf>

1. Elige las opciones que, de acuerdo con el texto, permiten obtener afirmaciones correctas. Haz un círculo en la respuesta verdadera. [5x4=20puntos]

1.1 El texto leído se refiere fundamentalmente a

- a) los efectos de la contaminación sobre las especies marinas.
- b) las formas de revertir la contaminación de las aguas.
- c) la gravedad de la contaminación de las aguas.
- d) las posibles soluciones al problema de la contaminación de las aguas.

1.2 De la lectura del primer párrafo se puede inferir que

- a) los ríos constituyen fuentes de contaminación.
- b) los mares son contaminados directa e indirectamente
- c) las fuentes de contaminación son escasas, pero de alto poder contaminante.
- d) los ríos apenas están contaminados.

1.3 Con respecto al lago Erie, en el texto se sostiene que

- a) se encuentra contaminado al igual que las aguas de la Bretaña Francesa.
- b) sus visitantes se encuentran en inminente riesgo de contraer el tétano.
- c) eventualmente, podría ser fuente de contagio de alguna enfermedad.
- d) es aconsejable que sus bañistas sean vacunados para no contraer el tétano.

1.4 La idea fundamental del tercer párrafo es la

- a) incidencia de la contaminación de las aguas sobre la salud humana.
- b) contaminación generalizada de todas las especies.
- c) desaparición de especies marinas, como consecuencia de la toxicidad de las aguas.

1.5 De la lectura del párrafo cuatro se desprende que

- a) en los próximos veinte años, el mar Mediterráneo se encontrará absolutamente contaminado.
- b) existen aguas con mayor facilidad para ser contaminadas que otras.
- c) aunque envenenemos la flora marina, seguiremos con una extraordinaria fuente de alimentación.

2. Completa el texto con la opción correcta. [7x4=28puntos]

El ruido es una de las principales causas de _____ entre la población de las ciudades, ya que incide en el nivel de _____ de vida y además puede provocar efectos nocivos sobre la salud, el _____ y actividades del hombre, y provoca efectos psicológicos y sociales. El _____ de los niveles de ruido ha crecido de forma desproporcionada en las últimas décadas y sólo en España se calcula que al menos 9 millones de personas soportan niveles medios de 65 decibelios, siendo el - _____ país, detrás de Japón, con mayor _____ de población expuesta a altos niveles de _____ acústica.

Texto adaptado de <http://waste.ideal.es/acustica.htm>

- | | | | |
|---------------|------------------|------------|-------------------|
| a) incremento | b) contaminación | c) calidad | d) comportamiento |
| e) segundo | f) preocupación | g) índice | |

3. Completa el siguiente texto con una de las cuatro opciones presentadas para cada espacio. [12x3=36 puntos]

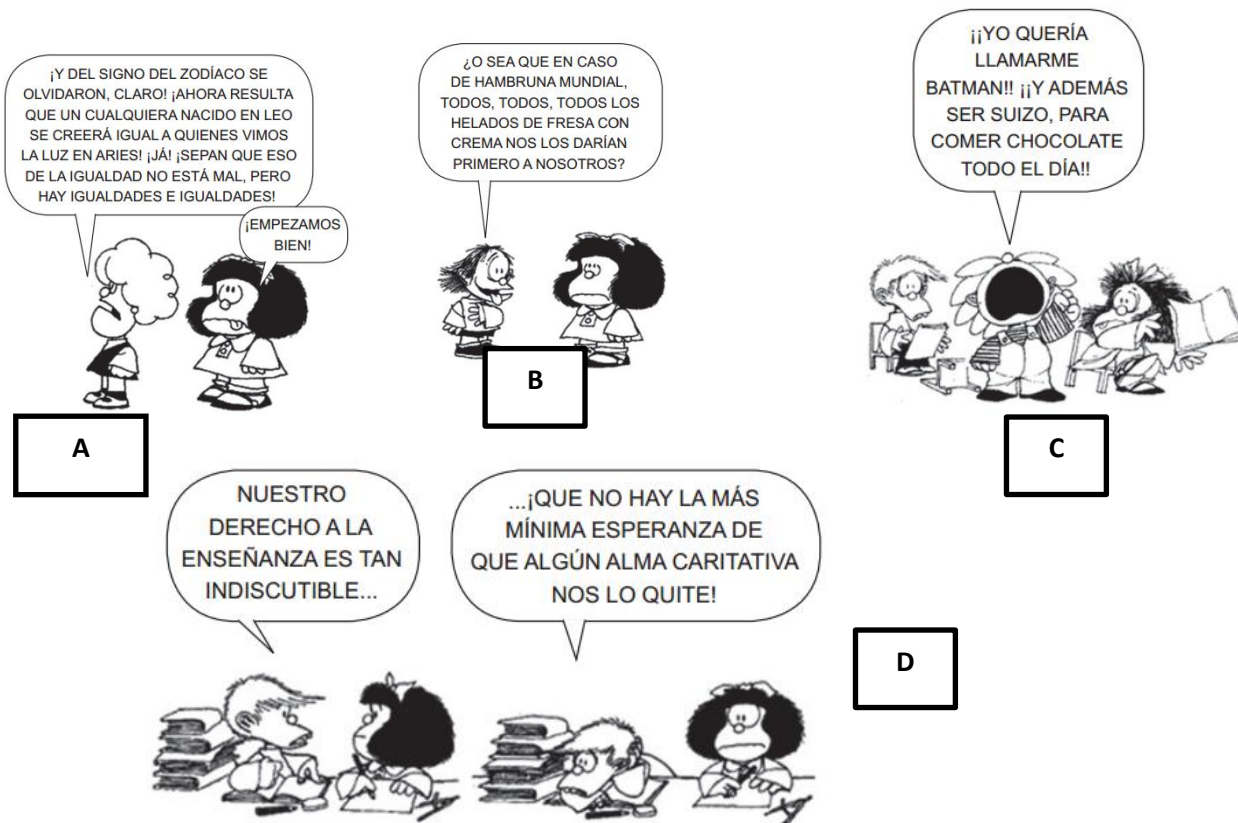
María – “Estaría bien que Lucía nos _____ (a) en qué hotel se encontró mejor el año pasado durante sus vacaciones. Así, si nosotros _____ (b) ir al mismo, habríamos resuelto un problema. Bueno, claro, siempre que _____ (c) posible y _____ (d) todavía sitio.”

Juan – “La verdad es que yo preferiría que Lucía nos _____ (e) algunos folletos turísticos y que _____ (f) nosotros dónde alojarnos.”

Ana – “Mira, vista la experiencia pasada, _____ (g) mejor que no _____ (h) en el mismo error de siempre. Aunque _____ (i) y _____ (j) mil folletos, nunca tendríamos la seguridad de haber elegido bien y si _____ (k) otra vez, sería un auténtico desastre. Recuerda lo que _____ (l) el año pasado en las islas.”

(a)	dijeran	dijéramos	dijera	dijeras
(b)	pudieses	pudiera	pudieramos	pudiésemos
(c)	fuéramos	fuera	fueses	fuesen
(d)	hubieran	hubiéramos	hubieses	hubiera
(e)	trajeses	trajera	trajéramos	trajerais
(f)	viera	viere	vieran	viésemos
(g)	fuéramos	sería	serian	seria
(h)	cayesemos	cayera	cayéramos	cayesen
(i)	tuviéramos	tuviera	tuvieran	tuvieron
(j)	leyera	leyeron	leyéramos	leyesemos
(k)	nos equivocáramos	os equivocárais	nos equivocásemos	se equivocase
(l)	nos pasó	nos ha pasado	nos pasara	nos pasáramos

4. Relaciona cada una de las siguientes viñetas con uno de los Derechos del Niño enunciados en el recuadro. [4x4= 16 puntos]



Imágenes retiradas de: <http://www.mimosparamama.com/dia-internacional-de-los-derechos-de-la-infancia/>

Derechos del Niño	Viñeta
1. Los niños y niñas deben ser los primeros en recibir protección en caso de peligro o accidente.	
2. Los niños y niñas tienen derecho a un nombre y una nacionalidad desde el momento de su nacimiento.	
3. Todos los niños y niñas deben tener los mismos derechos sin distinción de sexo, color, religión o condición económica.	
4. Los niños y niñas tienen derecho a la educación, a la cultura y al juego.	

5. De los problemas presentados elige uno, justificando tu selección. Explica en qué consiste el problema y si lo pudieses solucionar ¿qué harías? Presenta tres sugerencias utilizando las oraciones condicionales (80-100 palabras).

[100puntos]

<ul style="list-style-type: none"> • El hambre • El racismo • Las drogas 	<ul style="list-style-type: none"> • La violencia • El paro • Las guerras
---	--

¡Que te vaya bien!

Questionário I

Este questionário tem por objetivo perceber se a utilização das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) em sala de aula contribui para melhorar a motivação dos alunos. As respostas irão ajudar a elucidar sobre esse contributo. São apenas necessários 10 minutos para o completar. O teu anonimato será garantido, assim como a confidencialidade das tuas respostas. Agradecemos a colaboração.

Dados biográficos**A. Género:**

- ☐ feminino
- ☐ masculino

B. Idades:

- ☐ 13 anos
- ☐ 14 anos
- ☐ 15 anos
- ☐ 16 anos
- ☐ + de 16 anos

C. Os jovens e os computadores**C.1. Tens computador em casa**

- ☐ Sim
- ☐ Não

C.2. Tens ligação à Internet em casa

- ☐ Sim
- ☐ Não

C.2. Geralmente onde te ligas à Internet?

- ☐ Em casa.
- ☐ Na escola.
- ☐ Num cibercafé.
- ☐ Em casa de um amigo / familiar.
- ☐ Outro local: _____
- ☐ Não me ligo nunca à Internet.

C.3. Que tipo de uso fazes do computador?

Em cada afirmação, assinala a que mais corresponde à tua opinião, sendo que:

1	=	Concordo	2	=	3	=	4	Discordo	5	=	Discordo
totalmente			Concordo		Indeciso/a				totalmente		

	1	2	3	4	5
Downloads					
Jogos					
Ligação à Internet					
Participar em Fóruns					
Estudar					
Pesquisar para trabalho escolar					
Processar textos					
Trabalhos escolares					
Conversar nas redes sociais					
E-mail					

C.4. Em média durante quantas horas por dia tu utilizas a Internet para te divertires?

- ☐ Menos de uma hora
- ☐ Entre uma e duas horas
- ☐ Mais de duas horas por dia
- ☐ Nunca utilizo a Internet
- ☐ Só nos fins-de-semana

C.5. Em média durante quanto tempo utilizas a Internet para realizares trabalho escolar?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Às vezes
- ☐ Frequentemente

D. Os jovens e a motivação para o estudo

D.1 **Por dia**, quanto tempo dedicas ao estudo em casa? Escolhe apenas **uma** opção.

- ☐ Meia hora
- ☐ Menos de meia hora
- ☐ Uma hora
- ☐ Só estudo quanto tenho testes
- ☐ Mais de duas horas
- ☐ Nunca estudo

D.2. Em cada afirmação, assinala a que mais corresponde à tua opinião, sendo que:

1	=	Concordo	2	=	3	=	4	Discordo	5	=	Discordo
totalmente			Concordo		Indeciso/a				totalmente		

Motivação para o estudo	1	2	3	4	5
1. Geralmente sinto-me satisfeito quando venho para as aulas.					
2. Tenho a preocupação de não me atrasar para não perder o início das aulas.					
3. Empenho-me na realização das tarefas que o professor solicita.					
4. Às vezes converso com os meus colegas, durante a aula, sobre assuntos que não são relativos às temáticas desenvolvidas pelo professor.					
5. Normalmente tiro apontamentos nas aulas.					
6. Normalmente coloco dúvidas ao professor durante as aulas.					
7. Eu tenho vontade de conhecer e aprender novos assuntos.					
8. Evito ocupar os intervalos com tarefas que possam pôr em causa a minha pontualidade.					
9. O trabalho desenvolvido na aula permite-me uma fácil organização do estudo em casa.					
10. Normalmente ofereço-me para executar as tarefas que o professor propõe.					

E. Utilização das TIC na sala de aula (Computador e Internet)

E.1. Em cada afirmação, assinala a que mais corresponde à tua opinião, sendo que:

1	=	Concordo	2	=	3	=	4	Discordo	5	=	Discordo
totalmente			Concordo		Indeciso/a				totalmente		

Utilização das TIC na sala de aula (Computador e Internet)	1	2	3	4	5
1. Concordo que o professor utilize as TIC em sala de aula nas diversas disciplinas.					
2. Penso que o computador pode ser uma ferramenta útil para se utilizar na sala de aula.					
3. Sinto-me indiferente às atividades em sala de aula, mesmo aquando da utilização do computador e Internet.					
4. O recurso ao computador melhora, significativamente, a minha motivação e empenho nas atividades de sala de aula.					
5. Na minha opinião, os professores deveriam usar mais o computador para dar as suas aulas.					
6. O computador e a Internet facilitam a aprendizagem dos alunos.					
7. O computador facilita a exposição/apresentação dos conteúdos.					
8. O computador em nada melhora a minha motivação.					
9. O uso das tecnologias dá mais oportunidades para aprender conteúdos novos.					
10. Considero que o uso do computador na sala de aula aumenta a motivação para aprender.					
11. Quando a aula é expositiva desinteresso-me com facilidade.					
12 Sinto-me mais motivado para a aula se souber que vamos utilizar o computador.					

E.2. Ao longo das aulas nas diversas disciplinas utilizas diversas ferramentas que te apoiam na aprendizagem. Da lista que se segue indica as que mais gostas.

(Podes escolher no máximo três opções)

- | | | |
|---|------------------------------------|---|
| <input type="radio"/> Livro Escolar | <input type="radio"/> Quadro preto | <input type="radio"/> Quadro interativo |
| <input type="radio"/> Caderno de exercícios | <input type="radio"/> Computadores | <input type="radio"/> MOODLE |
| <input type="radio"/> Internet | <input type="radio"/> Fotocópias | <input type="radio"/> Jogos Manipulativos |

F. O recurso a um ambiente virtual de aprendizagem

F.1. Em cada afirmação, assinala a que mais corresponde à tua opinião, sendo que:

1	=	Concordo	2	=	3	=	4	Discordo	5	=	Discordo
totalmente			Concordo		Indeciso/a				totalmente		

Motivação para a comunicação com outros alunos	1	2	3	4	5
1. Gostaria de comunicar com outros alunos de outras escolas.					
2. Gostaria de participar em projetos que permitissem o contacto com outros alunos de outras nacionalidades.					
3. Gosto de divulgar os trabalhos que realizo na sala de aula.					
4. Fundamentalmente aprendemos uma língua estrangeira para comunicar.					

Questionário II

Ao longo das aulas de Espanhol participaste num projeto TwinSpace intitulado *Europa estudia español*. Este questionário tem por objetivo perceber se o recurso a esta metodologia de ensino contribuiu para aumentar a tua motivação. As tuas respostas irão ajudar a elucidar a importância de recorrer ou não a esta metodologia de ensino. São apenas necessários 10 minutos para o completar. O teu anonimato será garantido, assim como a confidencialidade das tuas respostas. Agradecemos a colaboração.

G. Dados biográficos

Género:

☐ feminino

☐ masculino

Idades:

☐ 13 anos

☐ 15 anos

☐ 14 anos

☐ 16 anos

☐ + de 16 anos

B – Proficiência na disciplina de Espanhol

B.1. A minha avaliação no 1º Período de Espanhol foi					B.2 No 2º Período penso vir a ter				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

C. Opinião relativa ao projeto *Europa estudia español*

C.1. Numa escala de 1 a 5, em que 1 significa “Não gostei nada de participar no projeto” e 5 significa “gostei muito”, como te situas nessa escala?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

C.2. Já tinhas participado num projeto TwinSpace numa outra disciplina?

Sim ☐

Não ☐

C.3. Em cada afirmação, assinala a que mais corresponde à tua opinião, sendo que:

1 = Concordo totalmente	2 = Concordo	3 = Indeciso/a	4 Discordo	5 = Discordo totalmente
--------------------------------	---------------------	-----------------------	-------------------	--------------------------------

	1	2	3	4	5
As aulas dedicadas ao projeto foram insuficientes					
Gostaria que tivesse havido oportunidade de dedicar mais aulas ao projeto.					
Considero esta metodologia de ensino inovadora.					
Geralmente sinto-me motivado nas aulas de Espanhol.					
Senti-me motivado nas aulas dedicadas ao projeto <i>Europa estudia español</i> .					
Durante a implementação do projeto gostaria de ter utilizado mais os computadores.					
Penso que a minha escola tem condições para a implementação de projetos deste género.					
Considero que a participação num projeto educativo deste género pode ser benéfico para o desenvolvimento linguístico numa língua estrangeira.					
O recurso ao projeto intensificou o contacto com pares estrangeiros e permitiu a prática de uma língua estrangeira.					
O recurso ao projeto melhorou o meu interesse nas atividades de sala de aula.					
Foi fácil utilizar a plataforma TwinSpace.					
As atividades realizadas no âmbito do projeto <i>Europa estudia español</i> foram interessantes.					
Consigo compreender as vantagens de integrar um projeto TwinSpace nas aulas.					
Gostaria de participar num projeto TwinSpace numa outra disciplina.					
Gostaria de continuar a utilizar a plataforma TwinSpace nas aulas de Espanhol, no próximo ano letivo.					
Concordo com a utilização de uma rede social, como TwinSpace, na sala de aula.					

C.4. Nas seguintes disciplinas indica se consideras benéfico o recurso a um projeto alicerçado

nas TIC, como o que foi implementado neste ano letivo.

Disciplina	Sim	Não	Talvez
Espanhol			
Português			
Inglês			
História			
Geografia			
Educação Física			
Ciências Físico-químicas			
Ciências Naturais			
Educação Visual			

C.5. Para ti, qual é a vantagem de participar num projeto educativo desta natureza nas aulas?
Seleciona **uma** opção.

- ☐ Motiva para a aulas;
- ☐ Torna a aula diferente;
- ☐ A participação num projeto desta natureza não apresenta vantagens.

C.6. Que balanço fazes das atividades realizadas no âmbito do *projeto Europa estudia español*?



.....

.....

.....

.....

.....

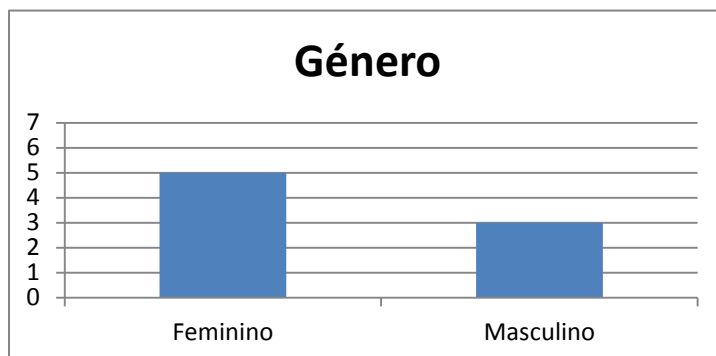
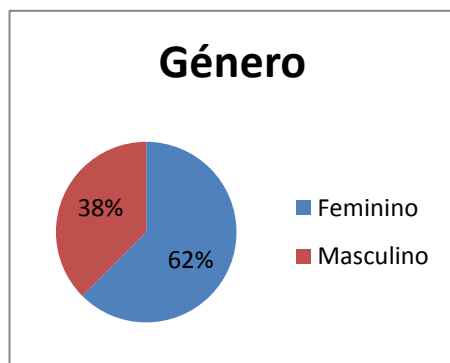
 GOVERNO DE PORTUGAL <small>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</small>	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA
 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA ANO LETIVO 2013/2014	Prueba de Evaluación Escrita de Español -9ºA / C / E Criterios de calificación de la expresión escrita

	Competencia pragmática	P
N5	Escribe un texto ordenado mediante una secuencia lineal de elementos sencillos, utilizando organizadores de la información (primero, luego, después) y los conectores básicos más frecuentes (y, también, por eso, entonces, pero...). Respeta las convenciones de género básicas (inicio y cierre del texto...). El resultado final es un texto sencillo y cohesionado. Desarrolla con eficacia todos los puntos de orientación dados y el texto se ajusta a la extensión indicada.	60
N4	Escribe un texto claro y sencillo. Desarrolla con claridad la gran mayoría de los puntos de orientación dados, aunque alguno no esté tratado adecuadamente. Define claramente el problema, justificando su elección y presenta dos de las tres sugerencias de forma contundente.	50
N3	Escribe un texto claro y sencillo pero con fallos en la cohesión. Desarrolla con la gran mayoría de los puntos de orientación dados, aunque alguno falte o no esté tratado adecuadamente. Define claramente el problema, justificando su elección pero no presenta las tres sugerencias de forma contundente.	40
N2	El texto producido se limita a una serie de frases sencillas aisladas. La información aparece desordenada o incompleta, lo que obliga a una relectura para su comprensión. Hay errores de registro y faltan detalles importantes. Menciona solo alguno de los puntos de orientación o no los desarrolla suficientemente. Justifica la elección del problema, explica en qué consiste pero no define claramente el problema, ni presenta las tres sugerencias de forma contundente.	30
N1	El texto no se corresponde en registro, estilo o estructura a la situación planteada ni sigue las pautas dadas. El grado de formalidad, el tono, el nivel de detalle o el léxico no son adecuados para el contexto. El texto no mantiene una estructura organizada, no se incluye la información necesaria o no hay un orden claro. El texto no sigue los puntos de orientación dados o se aleja de ellos.	20
	Competencia lingüística	p
N5	Muestra un buen control de elementos lingüísticos básicos y estructuras habituales y conoce perfectamente el uso de las oraciones condicionales; Puede producirse algún error en la ortografía de las palabras (tildes en el vocabulario frecuente, abreviaturas...) pero la ortografía es razonablemente correcta y no dificulta la comprensión del texto. Domina el vocabulario suficiente para desenvolverse con mucha precisión en intercambios cotidianos. Solo comete errores si utiliza estructuras o vocabulario más complejo.	40
N4	Muestra un control razonable de elementos lingüísticos básicos y estructuras habituales y conoce el uso de las oraciones condicionales; Puede producirse algún error en la ortografía de las palabras (tildes en el vocabulario frecuente,	32

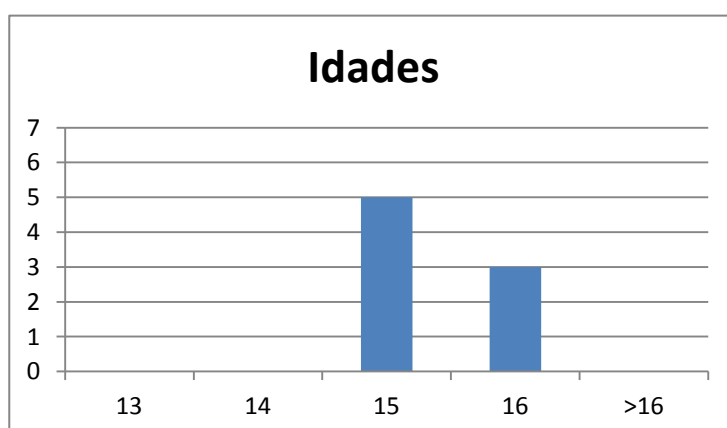
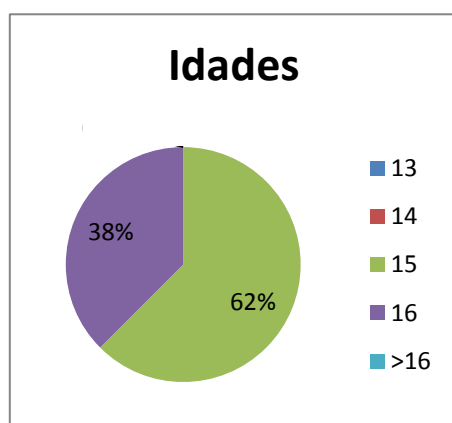
	abreviaturas...) pero no interfiere en la transmisión de las ideas. Domina el vocabulario básico suficiente para desenvolverse con bastante precisión. Solo comete errores si utiliza estructuras o vocabulario más complejo.	
N3	Utiliza correctamente estructuras gramaticales sencillas y comete pocos errores básicos, puede presentar alguna vacilación en el uso de las oraciones condicionales, algunos errores en las formas de los tiempos verbales regulares e irregulares, confusiones con los pronombres y preposiciones, en las concordancias de sujeto-verbo. Tiene un repertorio limitado de exponentes lingüísticos pero hay pocas interferencias de la lengua portuguesa. Presenta ciertas imprecisiones que no afectan a la comunicación.	24
N2	Utiliza estructuras gramaticales sencillas. Sistemáticamente comete errores básicos, aunque se entienda lo que quiere transmitir, pero se nota que sigue con dificultades en entender el uso de las oraciones condicionales. Presenta un vocabulario básico, hay algunas imprecisiones léxicas e interferencias de la lengua portuguesa. Comete errores ortográficos de forma sistemática.	16
N1	Muestra un control limitado de algunas estructuras gramaticales muy básicas y sencillas o frases cortas. Comete abundantes errores gramaticales y ortográficos (concordancias, error en la elección del verbo), que dificultan la comprensión del mensaje y que hacen que el texto sea incomprensible. Utiliza un repertorio de palabras muy básicas y frases aisladas que no son suficientes para transmitir la información requerida ni para que se produzca la comunicación. Hay constantes imprecisiones léxicas e interferencias de la lengua portuguesa.	8

9ªA - Tratamentos do questionário I

A. Dados biográficos – Género

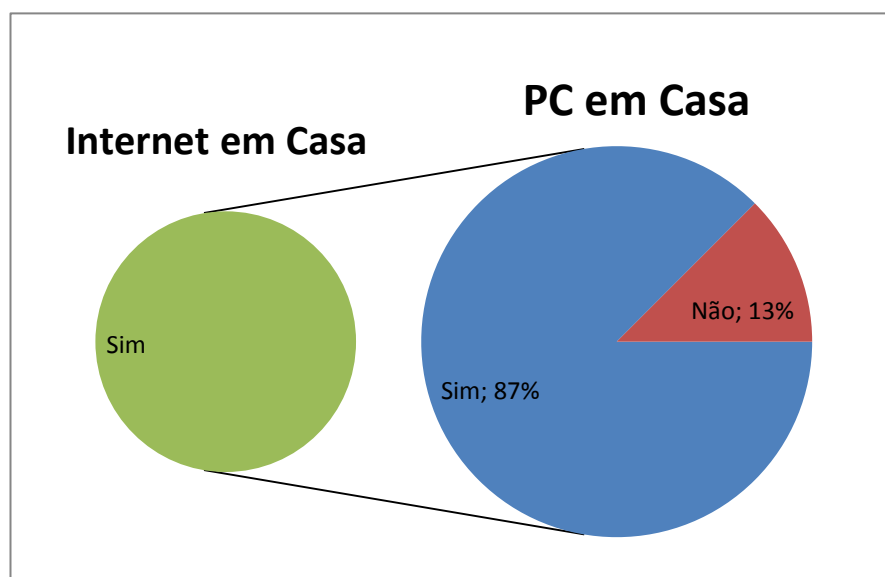


B. Dados biográficos – Idades

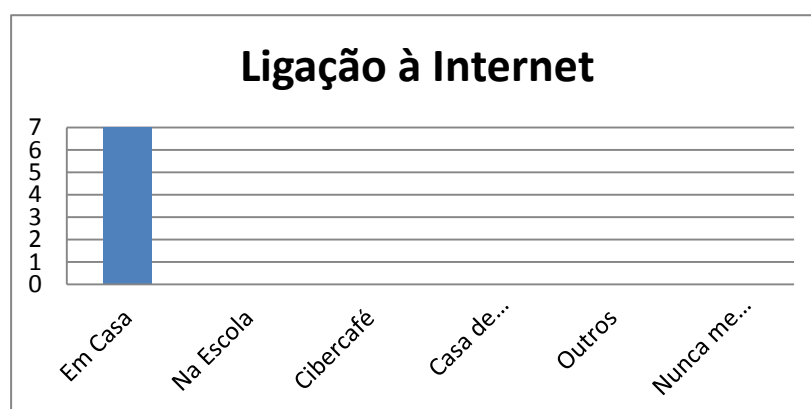
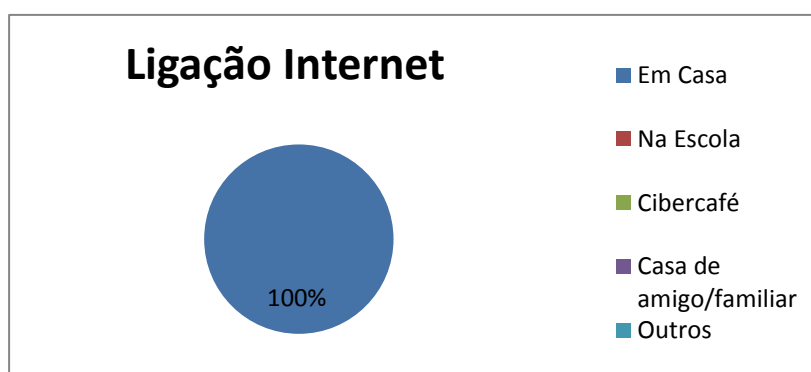


C. Os jovens e os computadores

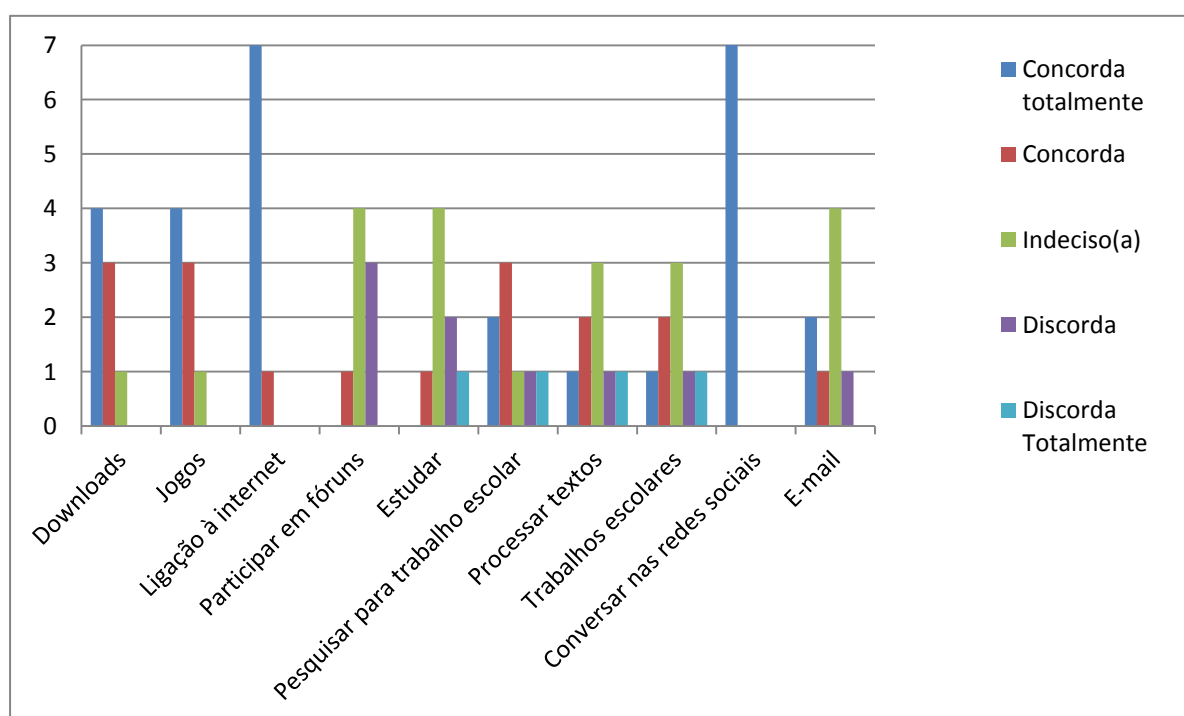
C.1. Presença do computador / Internet em casa



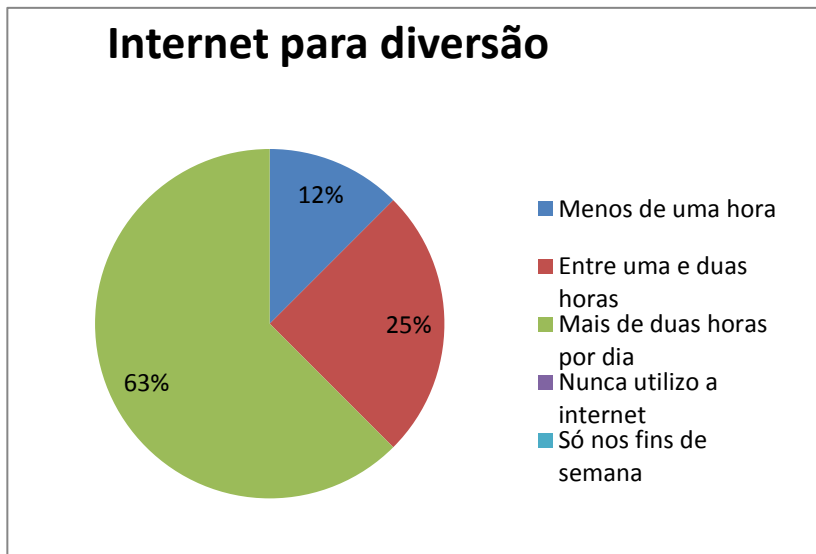
C.2. Local de ligação à Internet



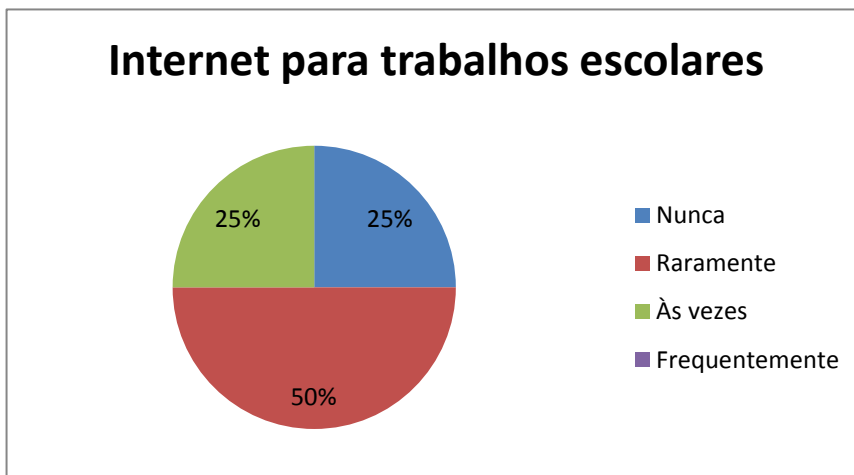
C.3. Tipo de utilização que os jovens fazem do computador / Internet



C.4. Horas diárias de utilização da Internet para se divertirem

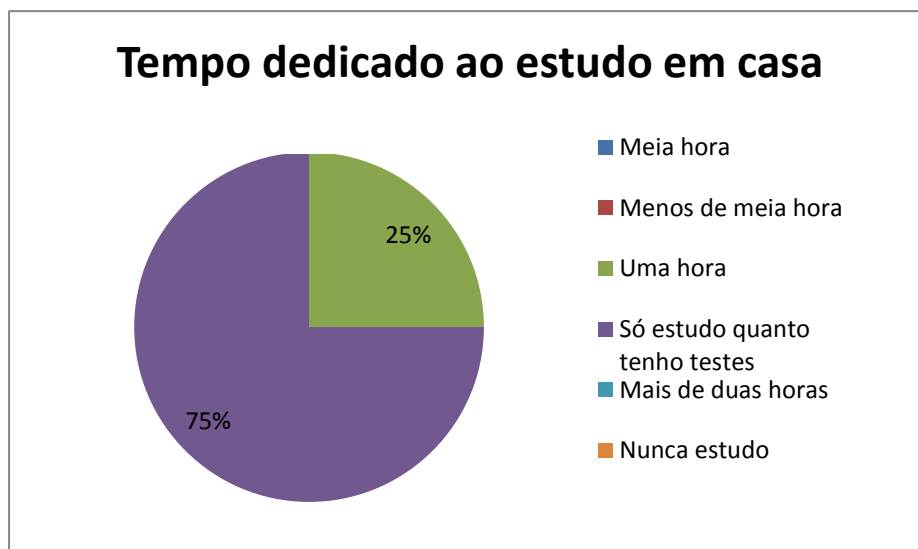


C.5. Tempo em que utilizam a Internet para realizarem trabalho escolar

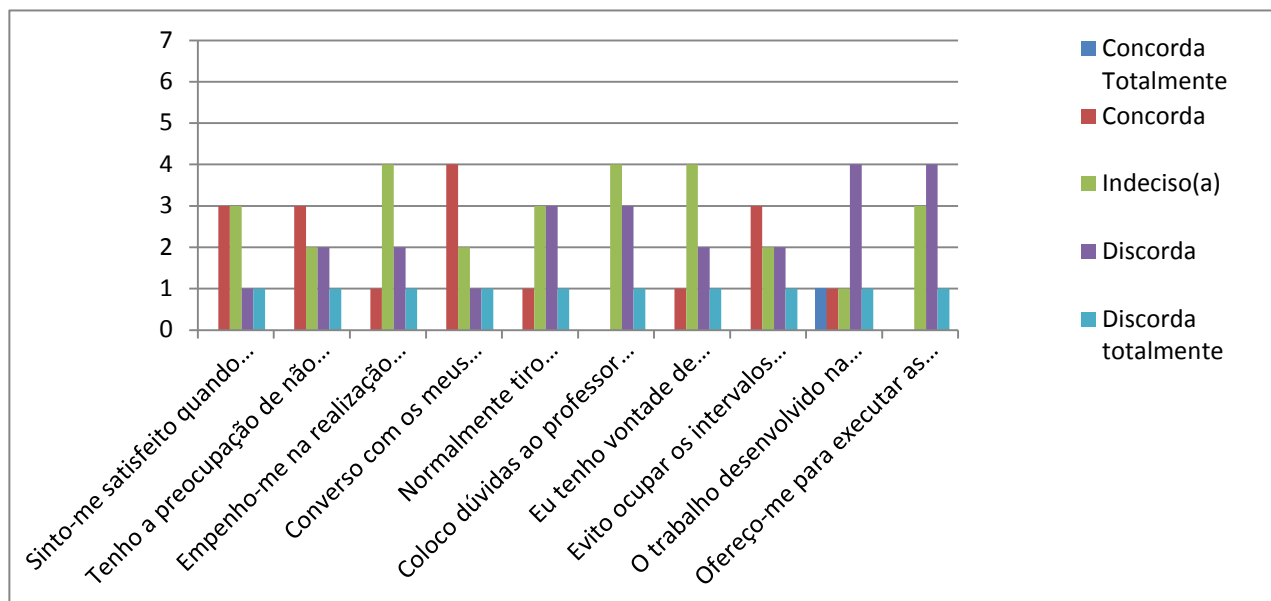


D. Os jovens e a motivação para o estudo

D.1 Tempo diário dedicado ao estudo em casa

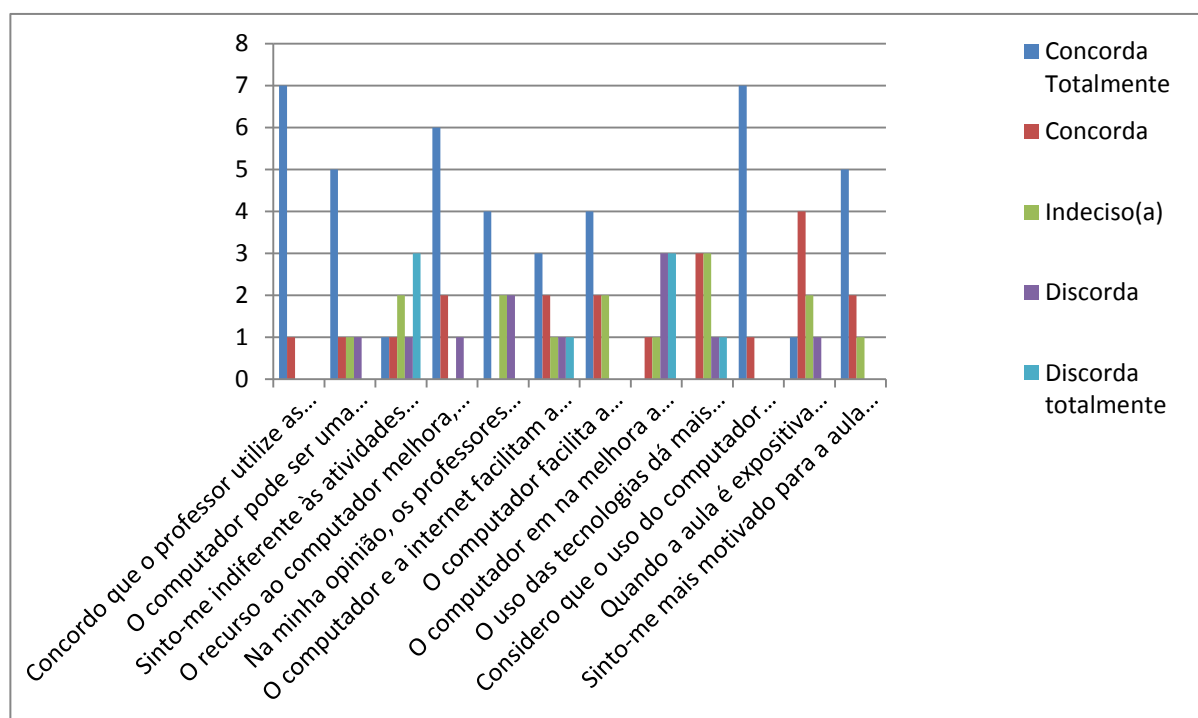


D.2. Motivação para estudo

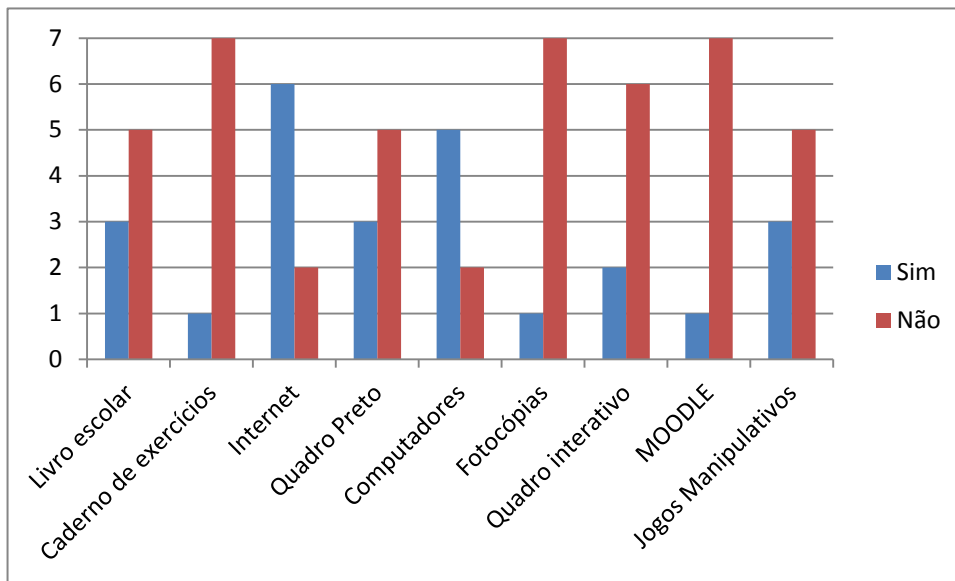


E. Utilização das TIC na sala de aula (Computador e Internet)

E.1. Motivação para o recurso às TIC na sala de aula

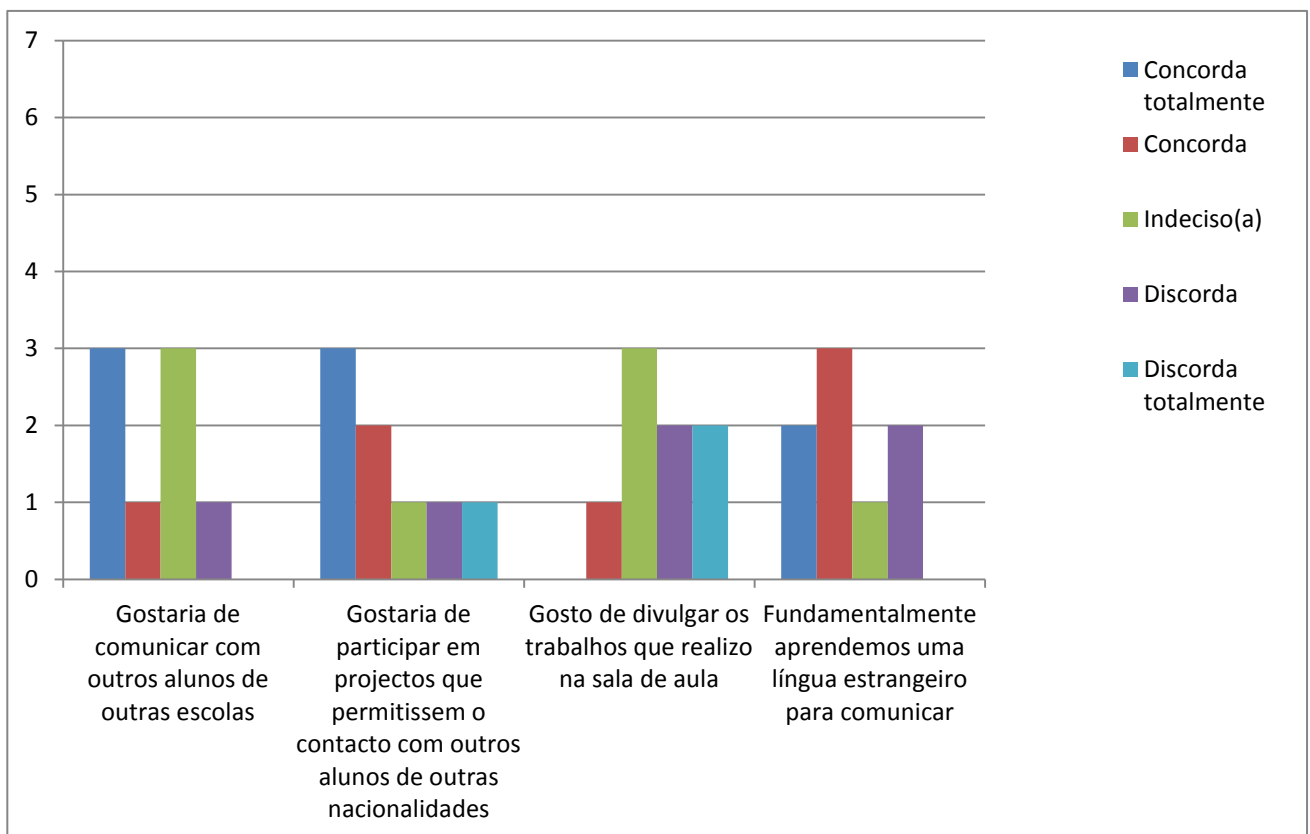


E.2. Ferramentas pedagógicas preferidas.



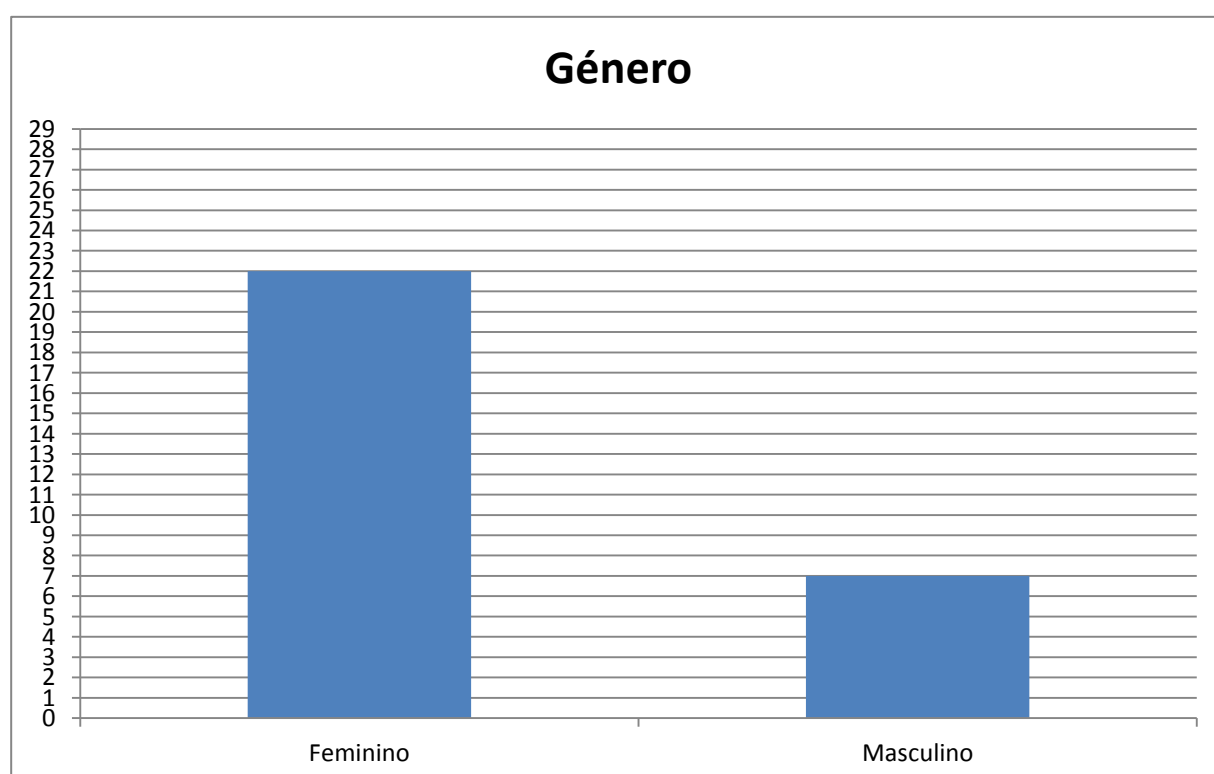
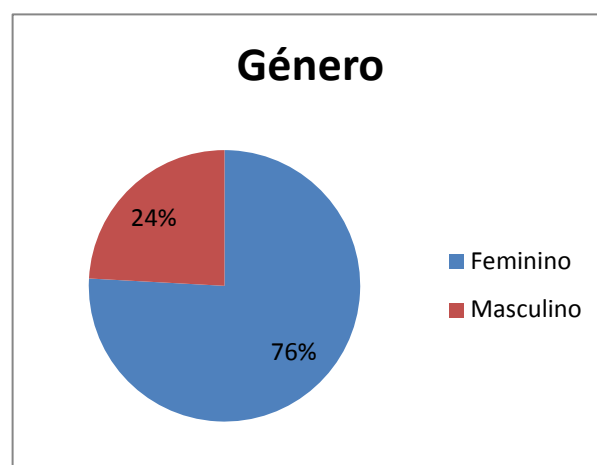
F. O recurso a um ambiente virtual de aprendizagem

F.1 Motivação para a comunicação com outros alunos

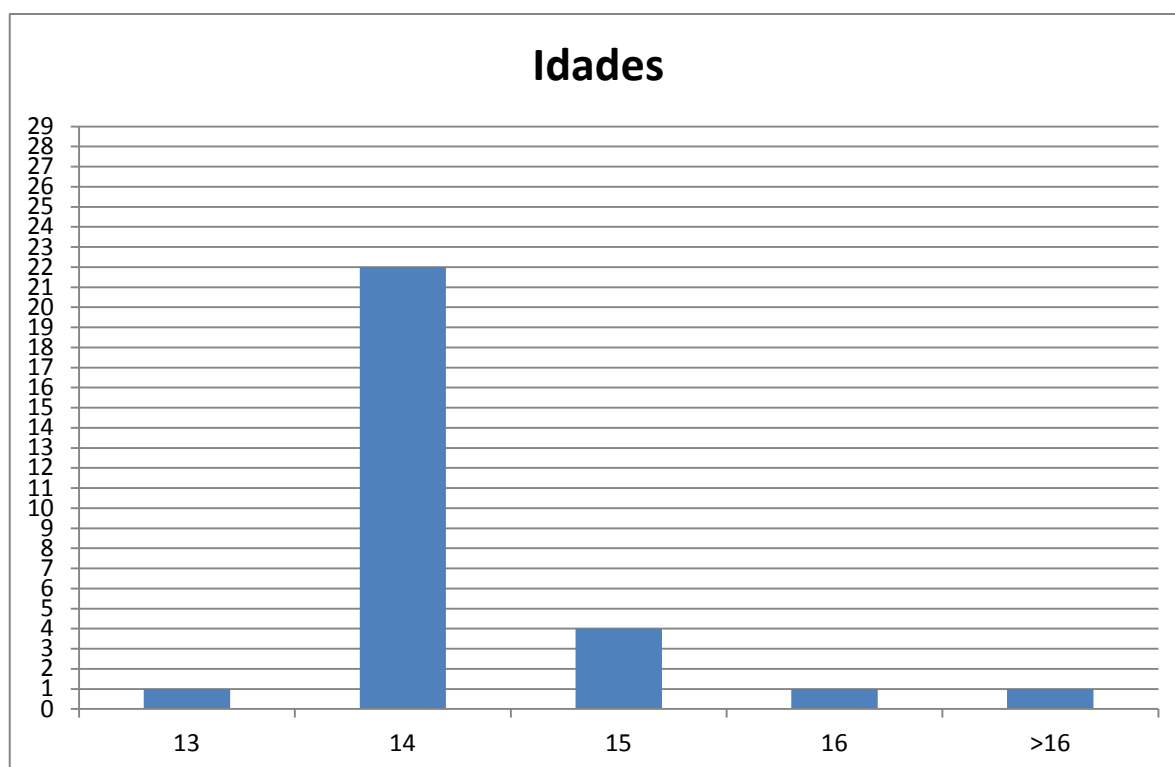
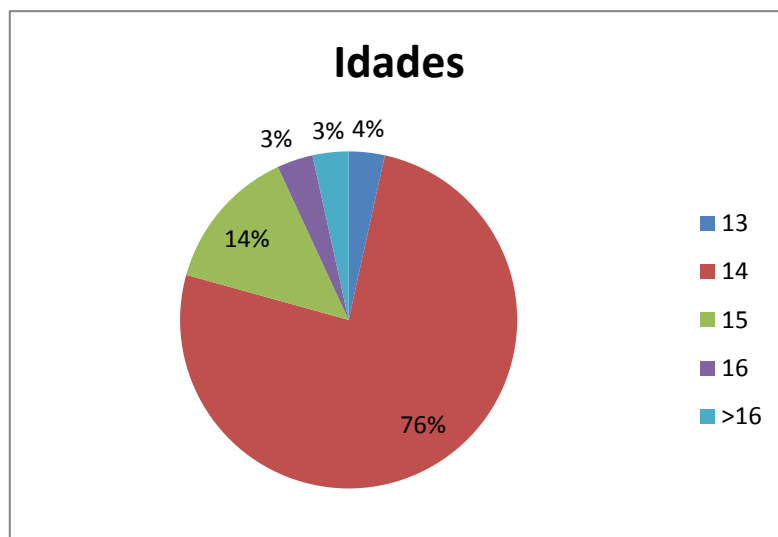


9ºC - Tratamentos do questionário I

A. Dados biográficos – Género

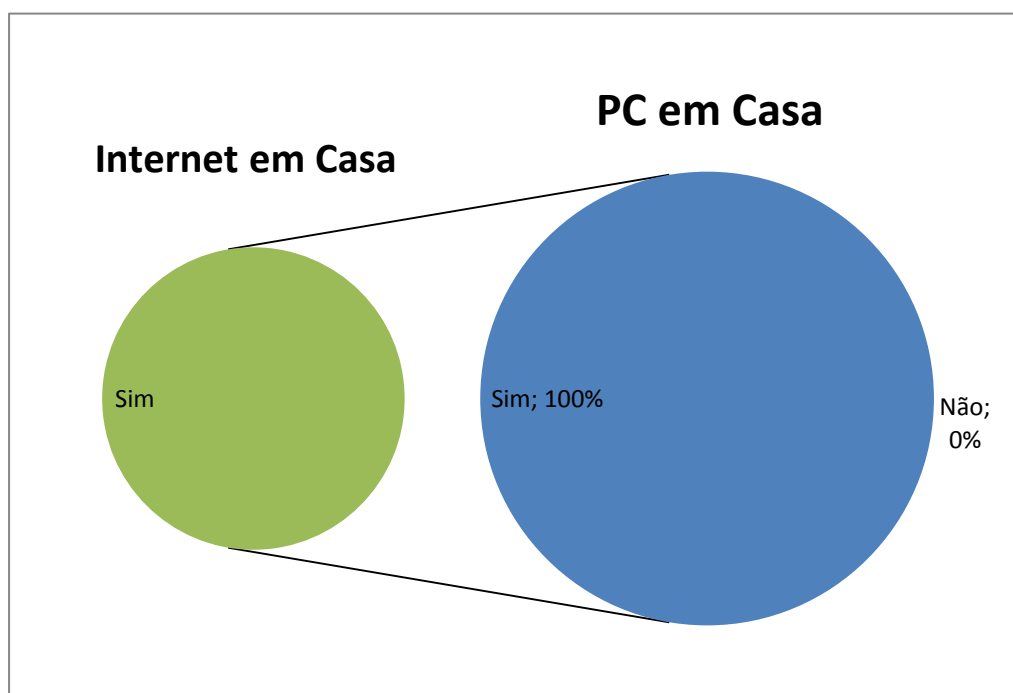


B. Datos biográficos – Idades

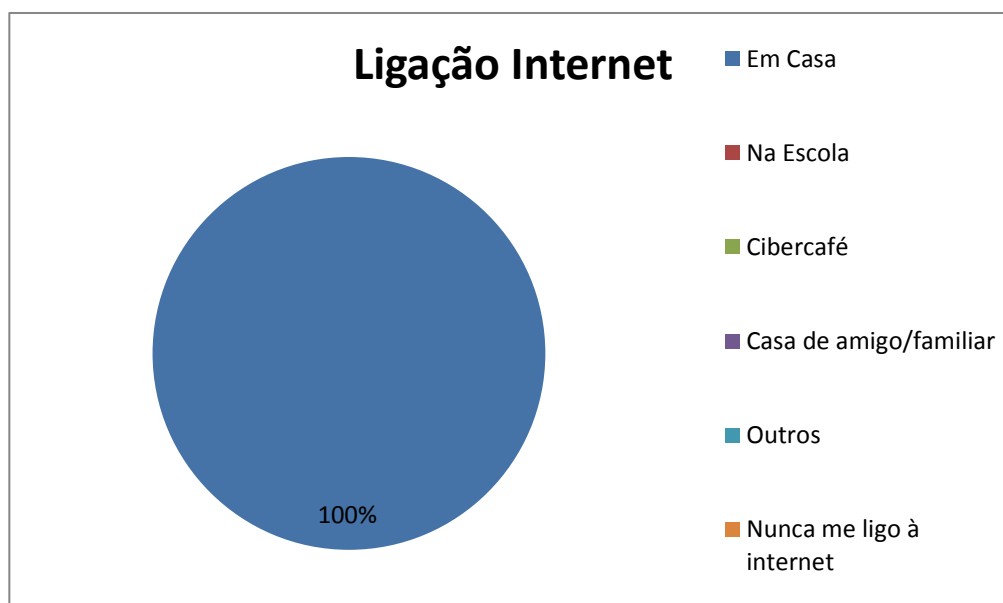


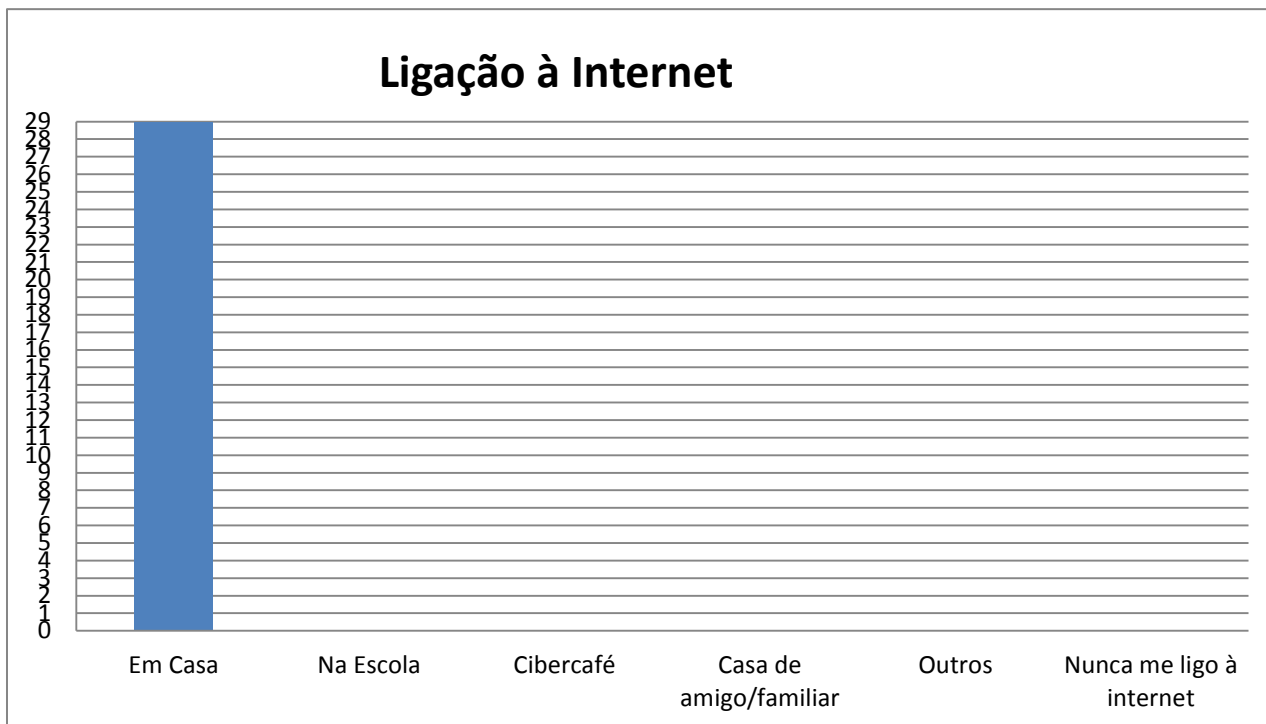
C. Os jovens e os computadores

C.1. Presença do computador / Internet em casa

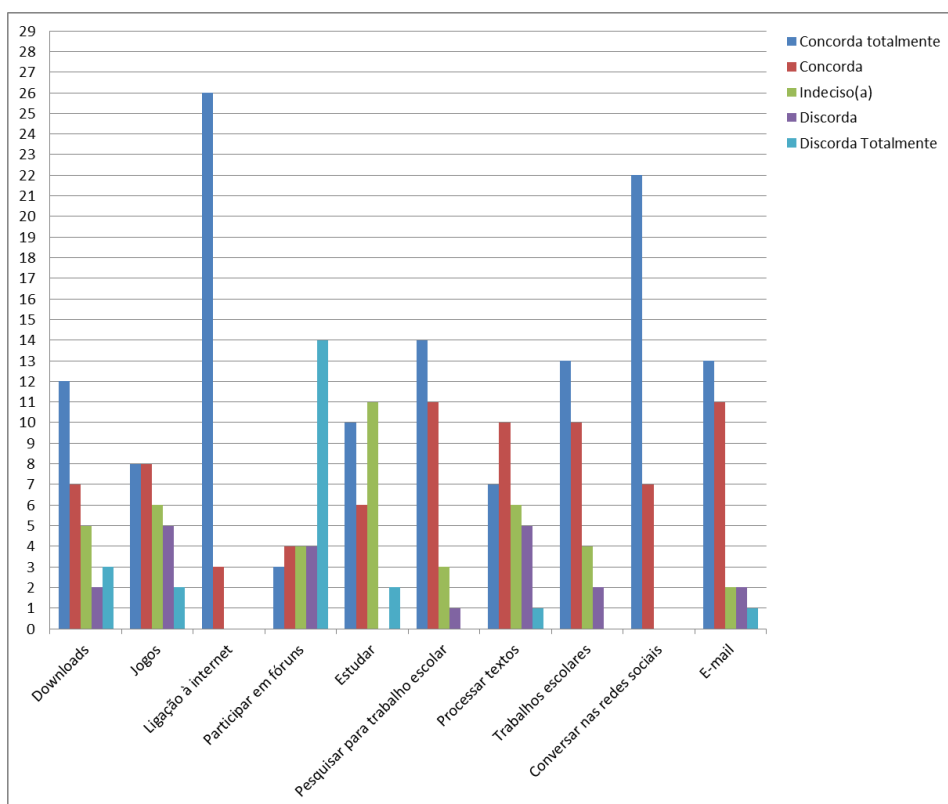


C.2. Local de ligação à Internet

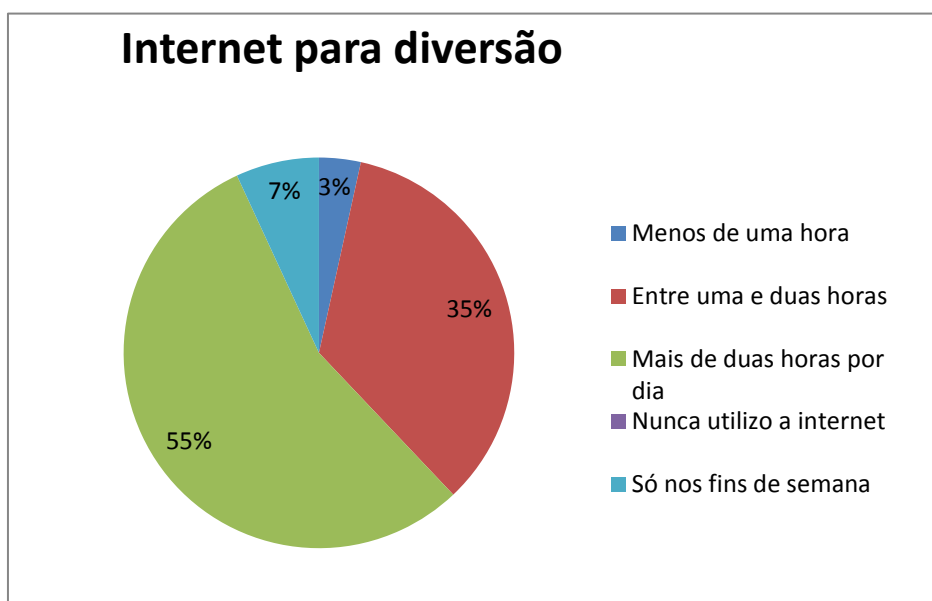




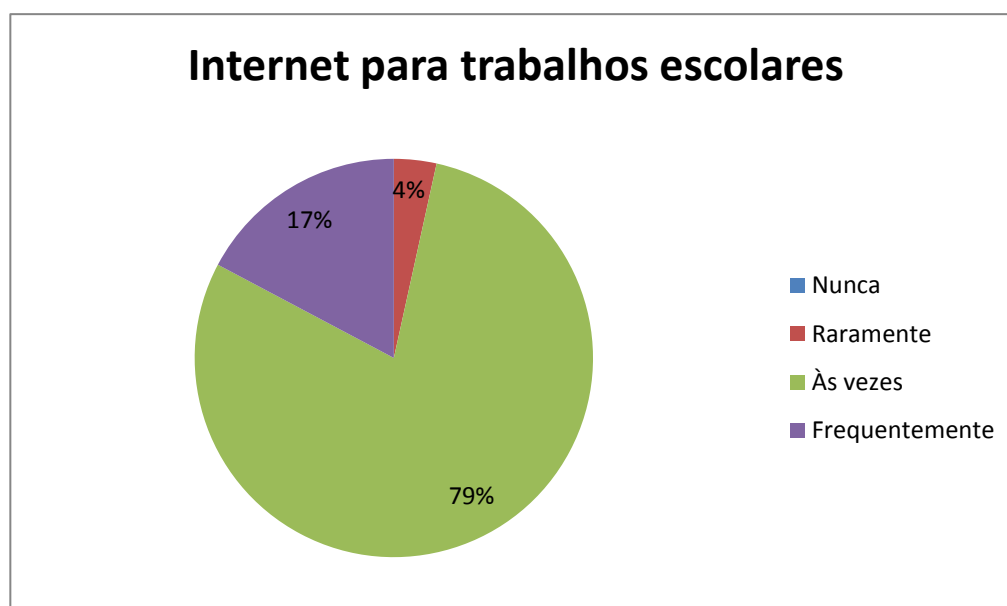
C.3. Tipo de utilização que os jovens fazem do computador / Internet



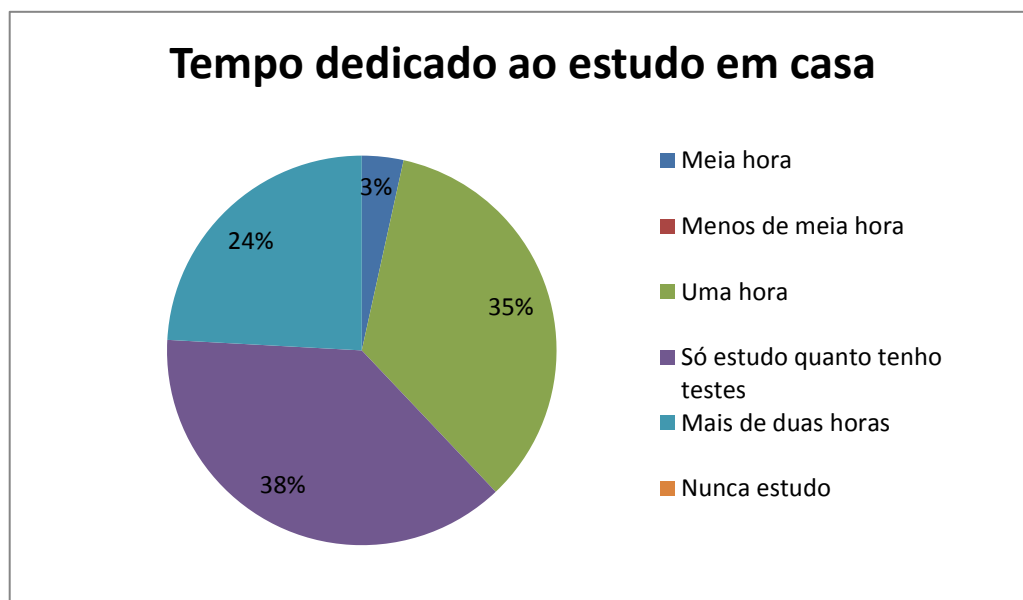
C.4. Horas diárias de utilização da Internet para se divertirem



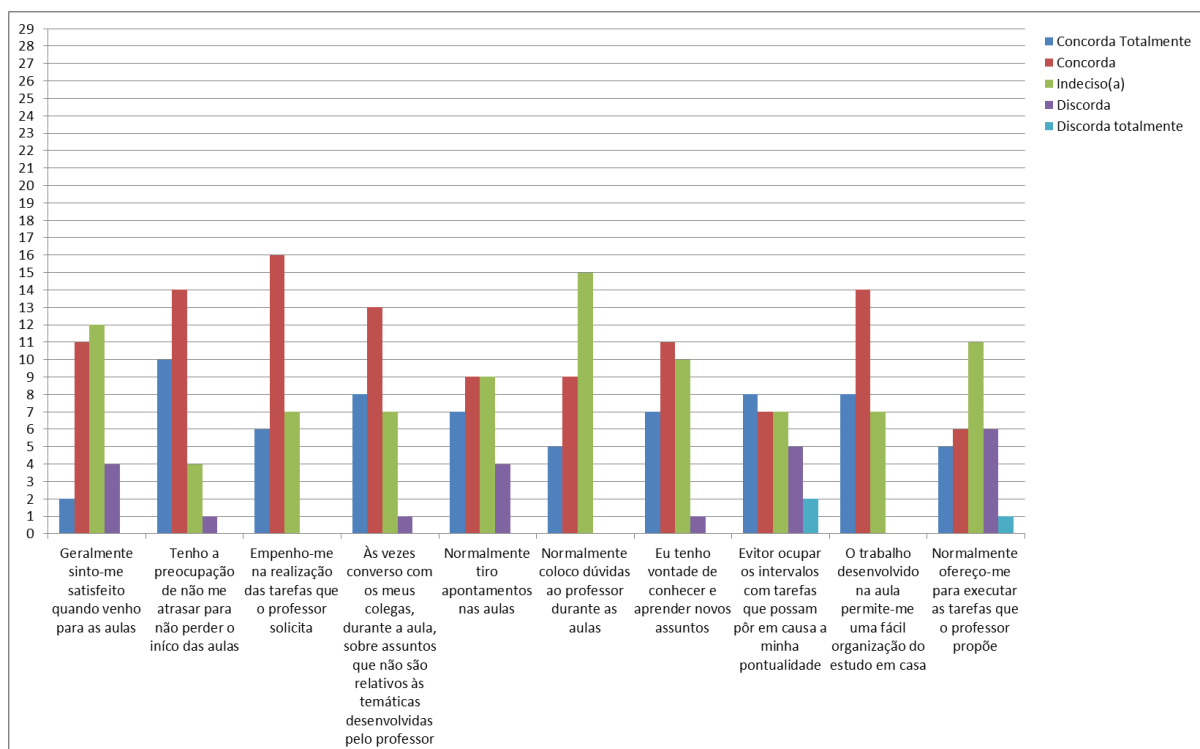
C.5. Tempo em que utilizam a Internet para realizarem trabalho escolar



D. Os jovens e a motivação para o estudo
D.1 Tempo diário dedicado ao estudo em casa

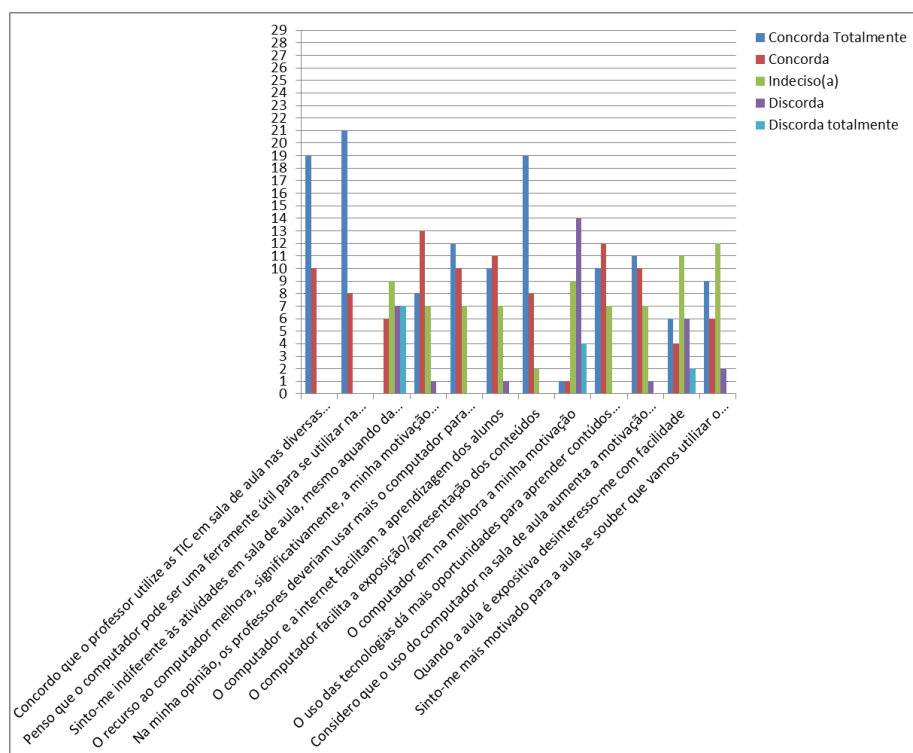


D.2. Motivação para estudo

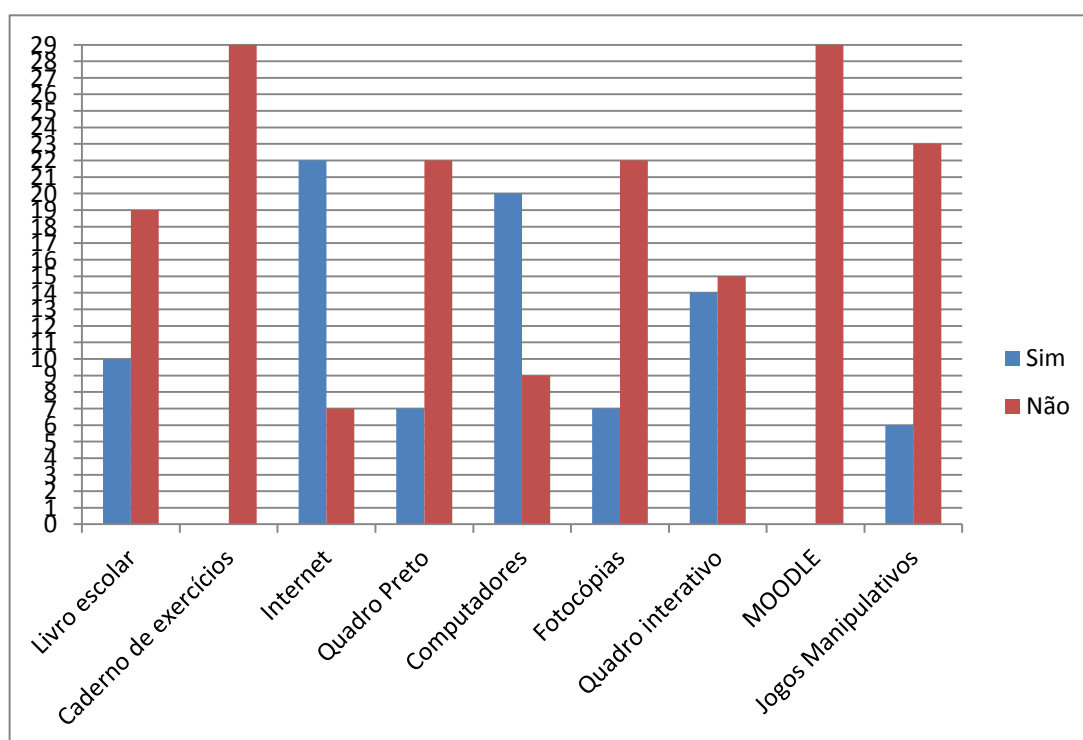


E. Utilização das TIC na sala de aula (Computador e Internet)

E.1. Motivação para o recurso às TIC na sala de aula

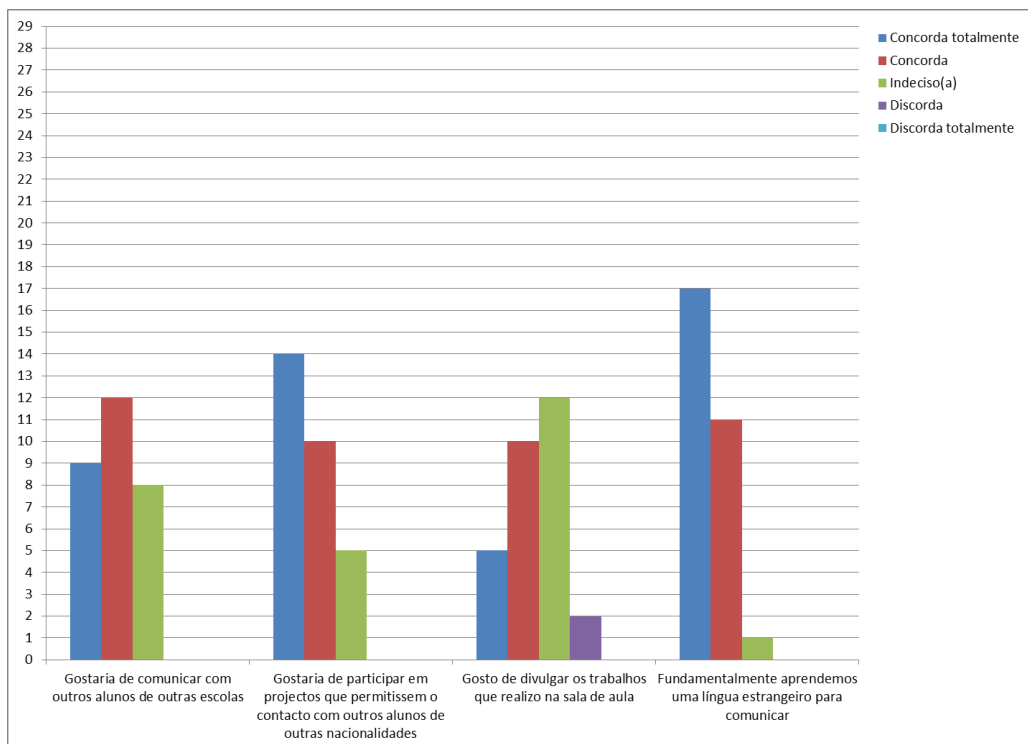


E.2. Ferramentas pedagógicas preferidas



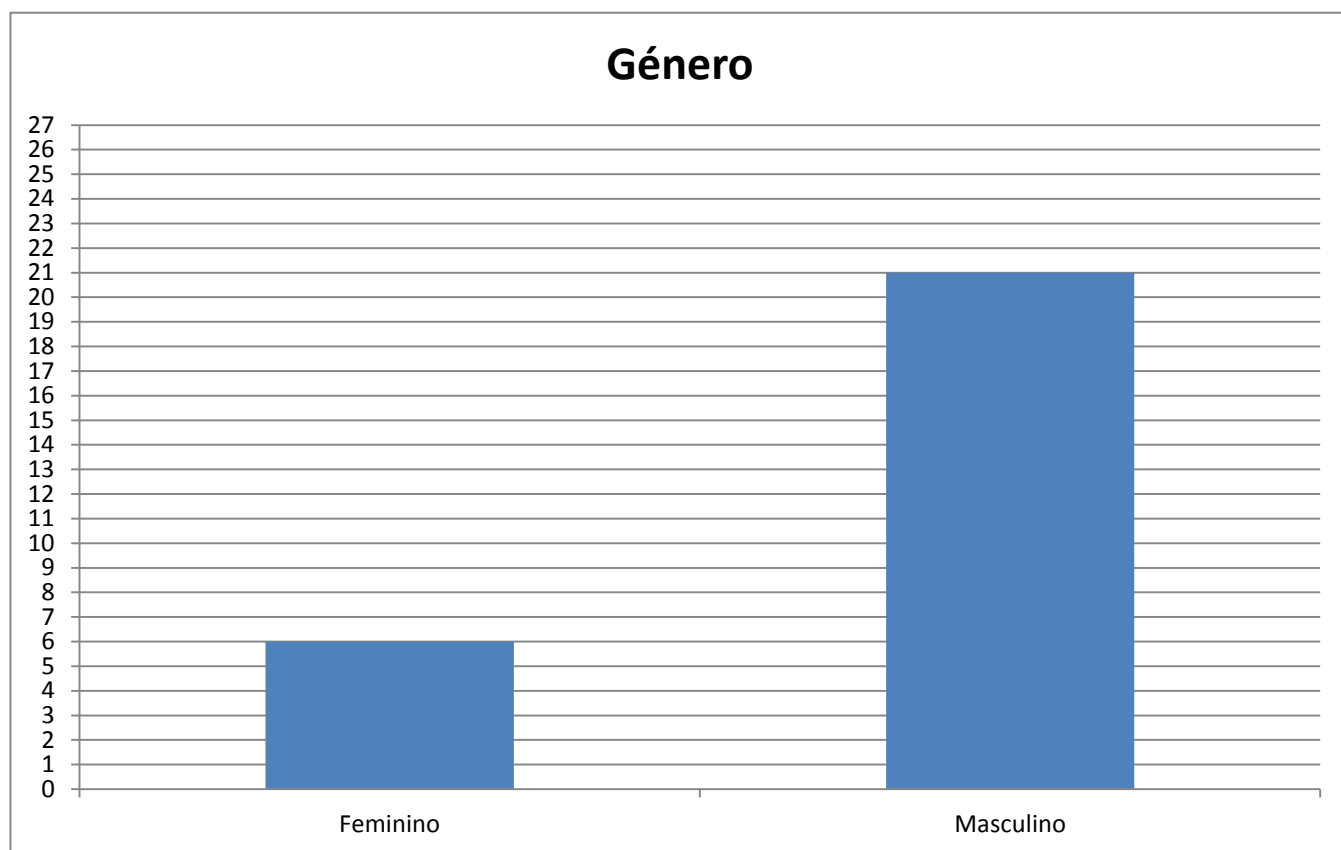
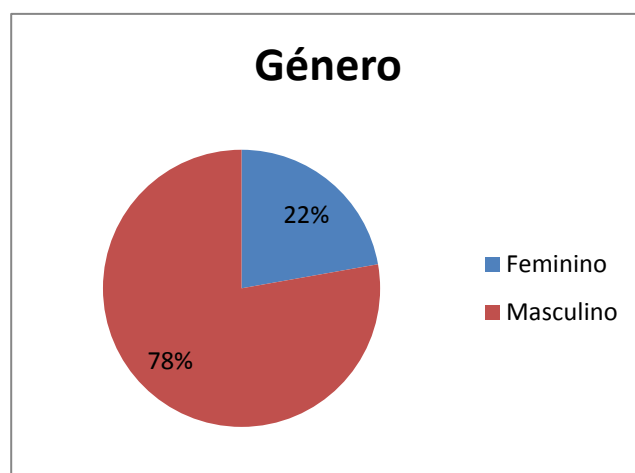
F. O recurso a um ambiente virtual de aprendizagem

F.1 Motivação para a comunicação com outros alunos

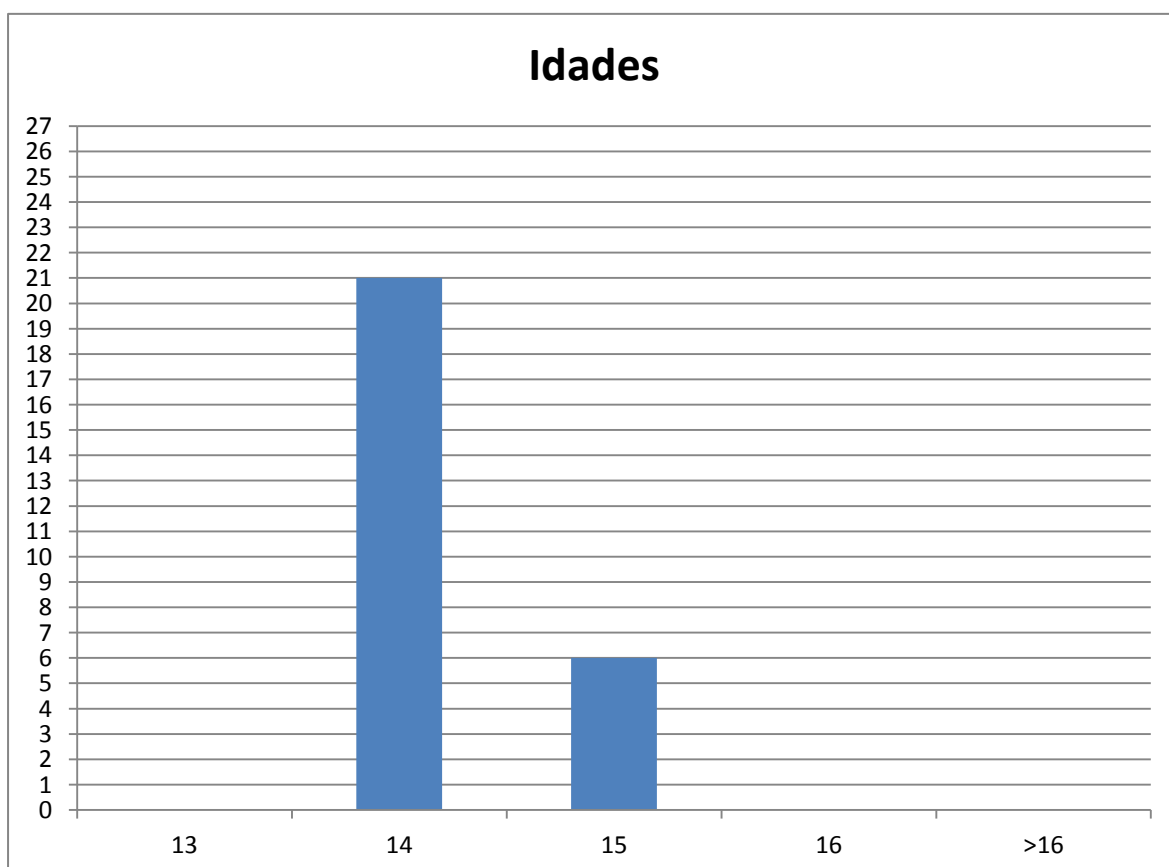
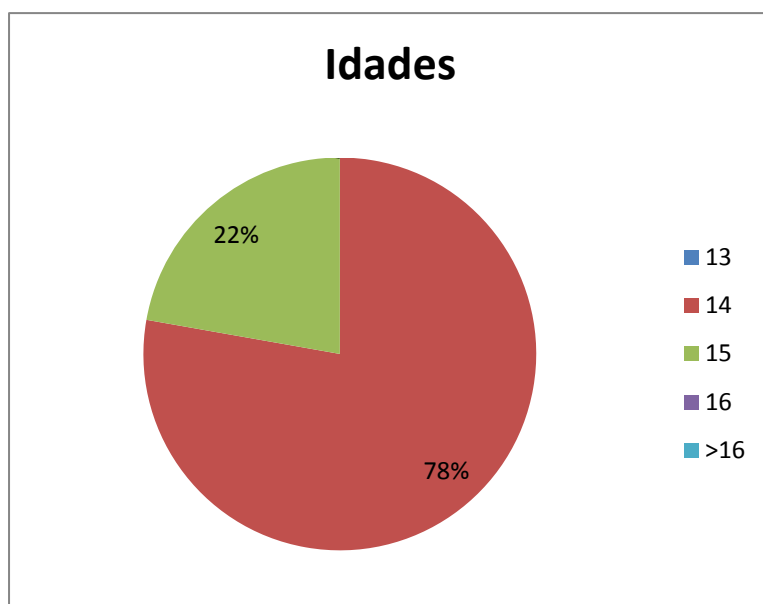


9ºE - Tratamentos do questionário I

A. Dados biográficos – Género

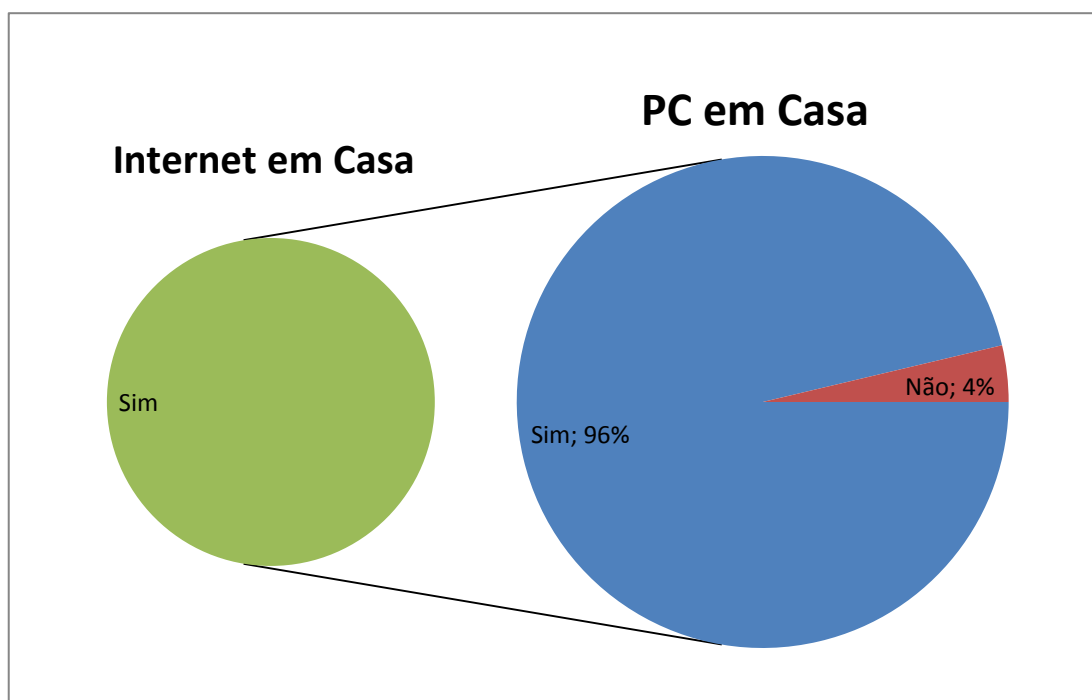


B. Datos biográficos – Idades

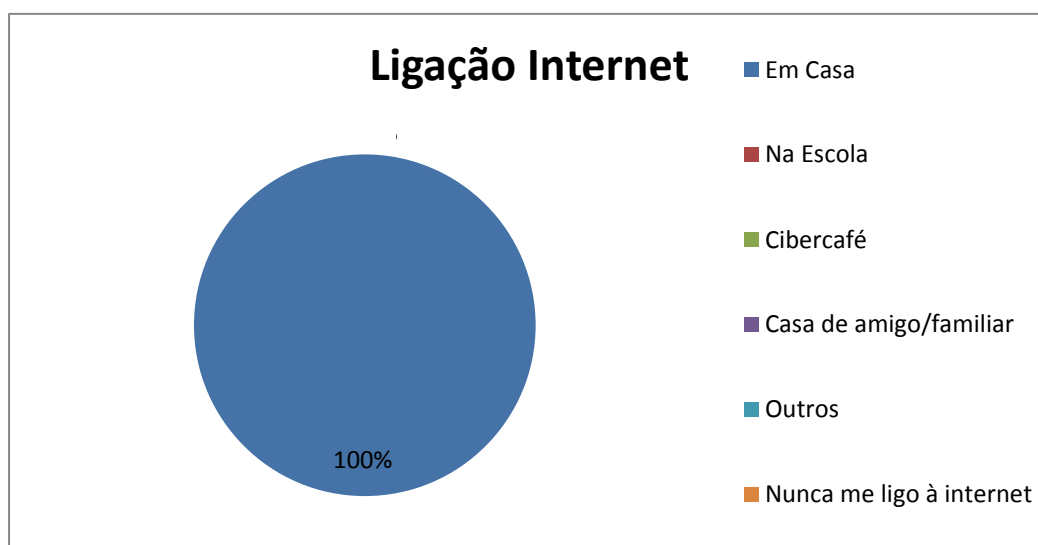


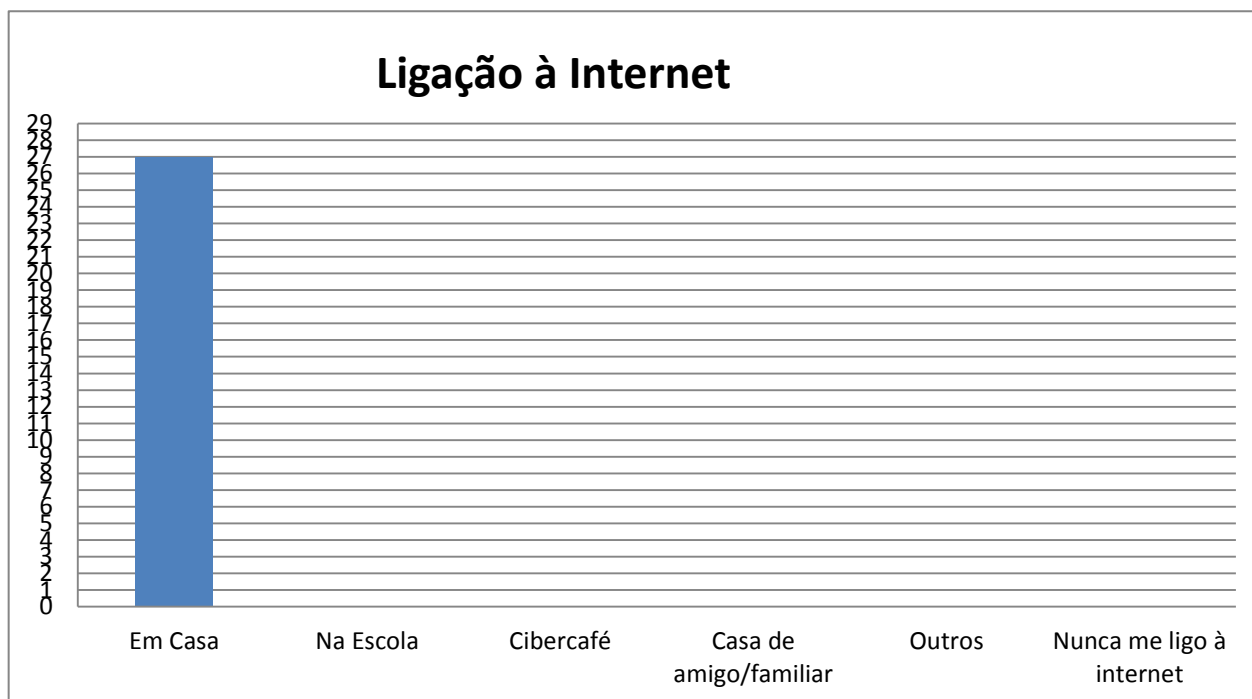
C. Os jovens e os computadores

C.1. Presença do computador / Internet em casa

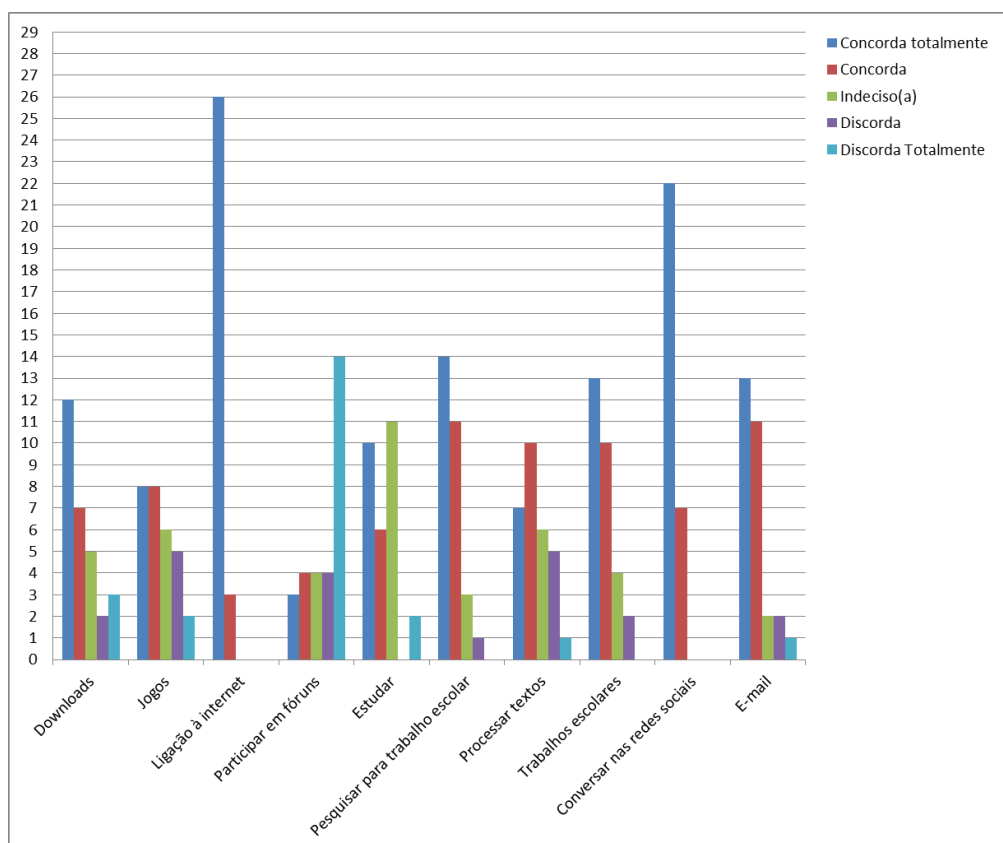


C.2. Local de ligação à Internet

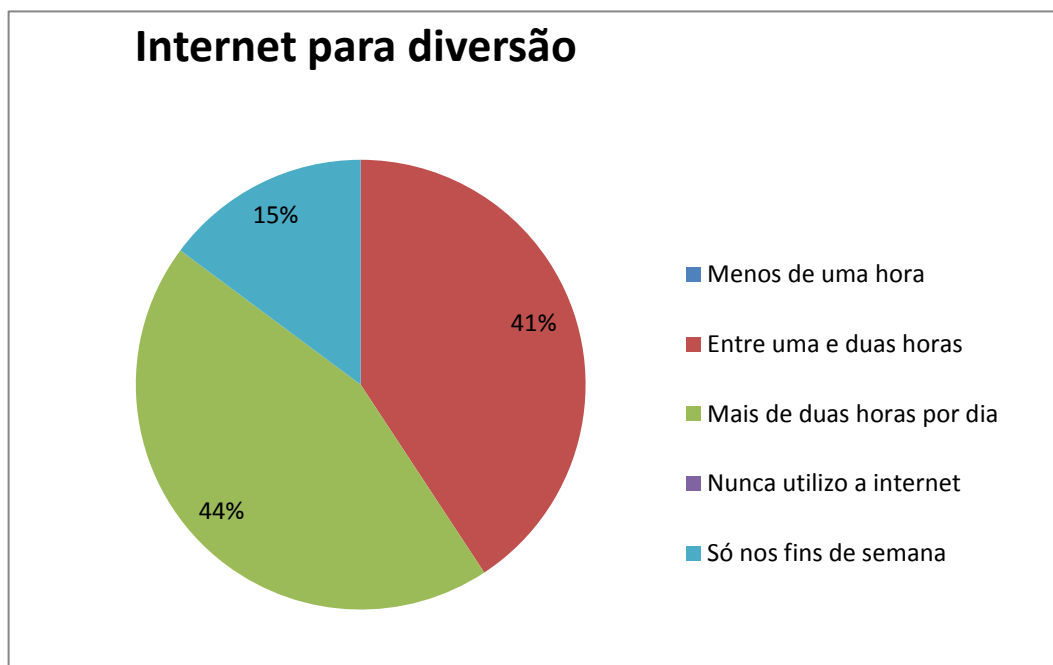




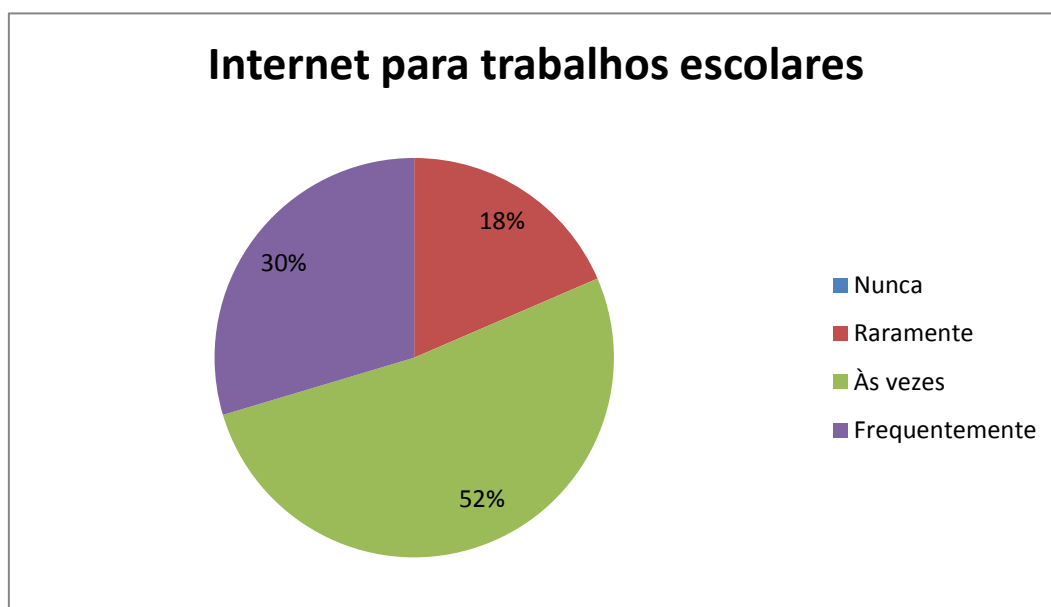
C.3. Tipo de utilização que os jovens fazem do computador / Internet



C.4. Horas diárias de utilização da Internet para se divertirem

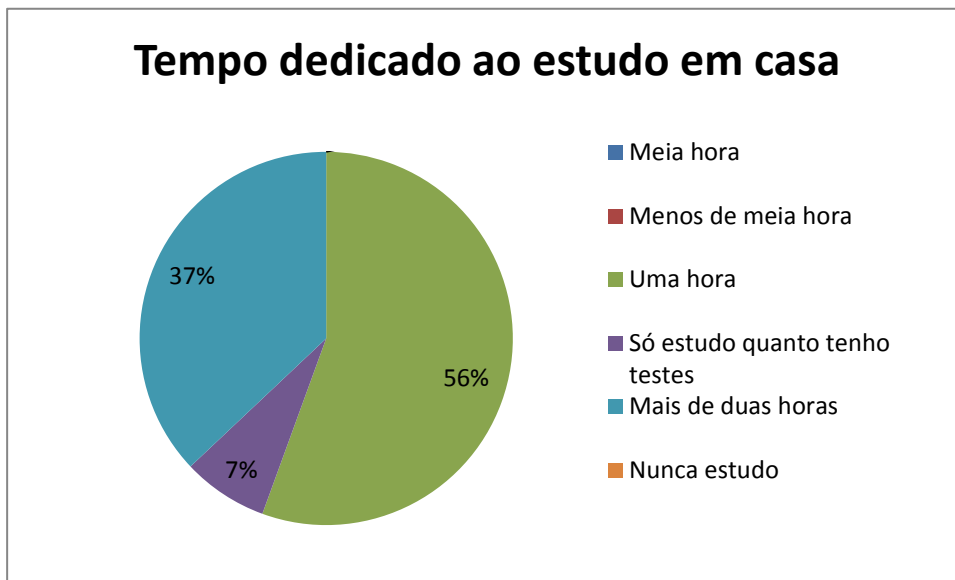


C.5. Tempo em que utilizam a Internet para realizarem trabalho escolar

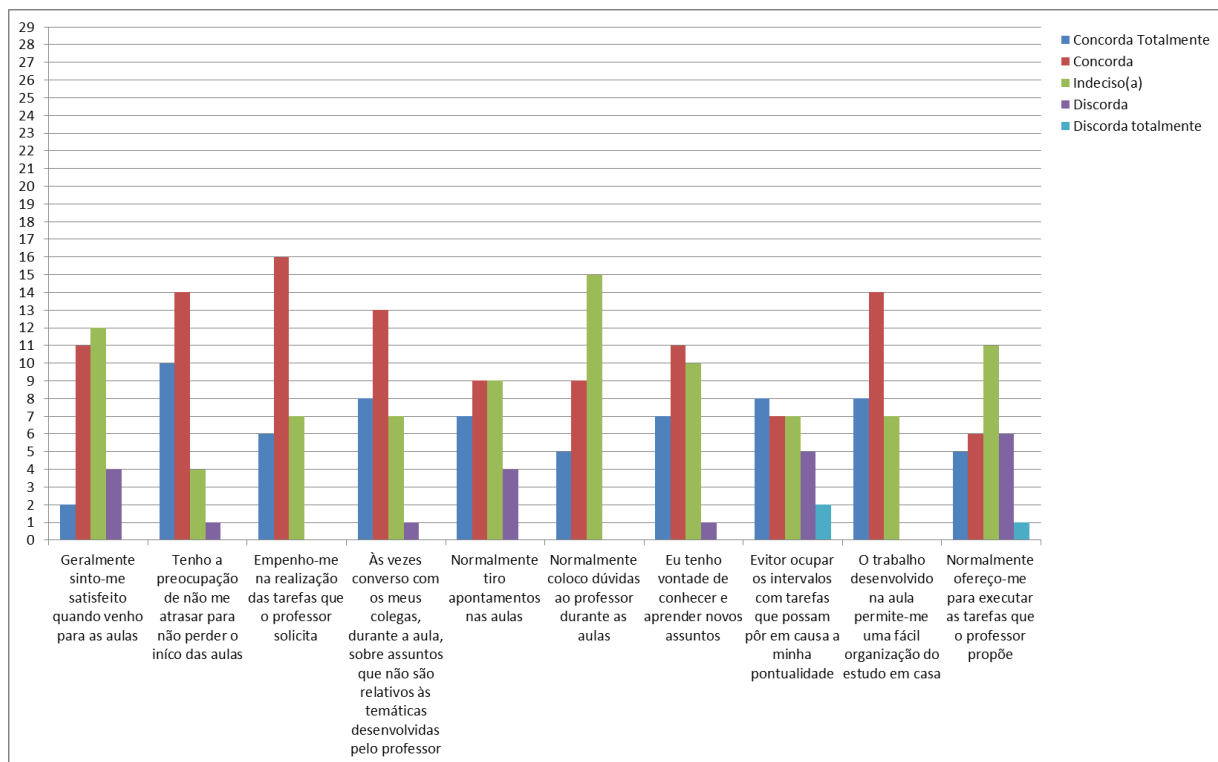


D. Os jovens e a motivação para o estudo

D.1 Tempo diário dedicado ao estudo em casa

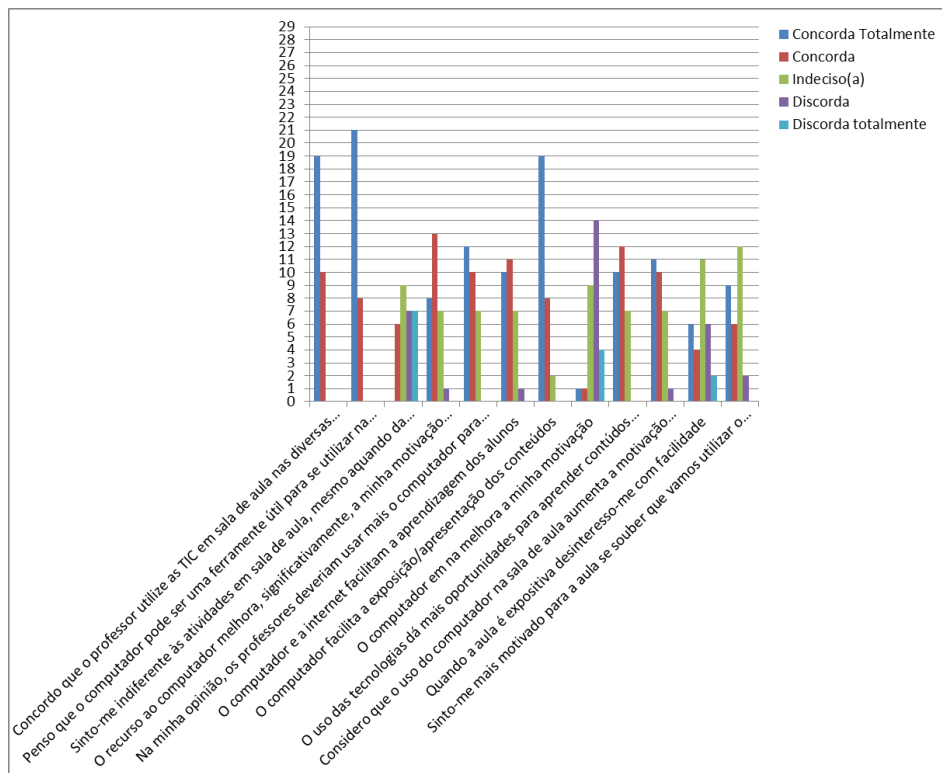


D.2. Motivação para estudo

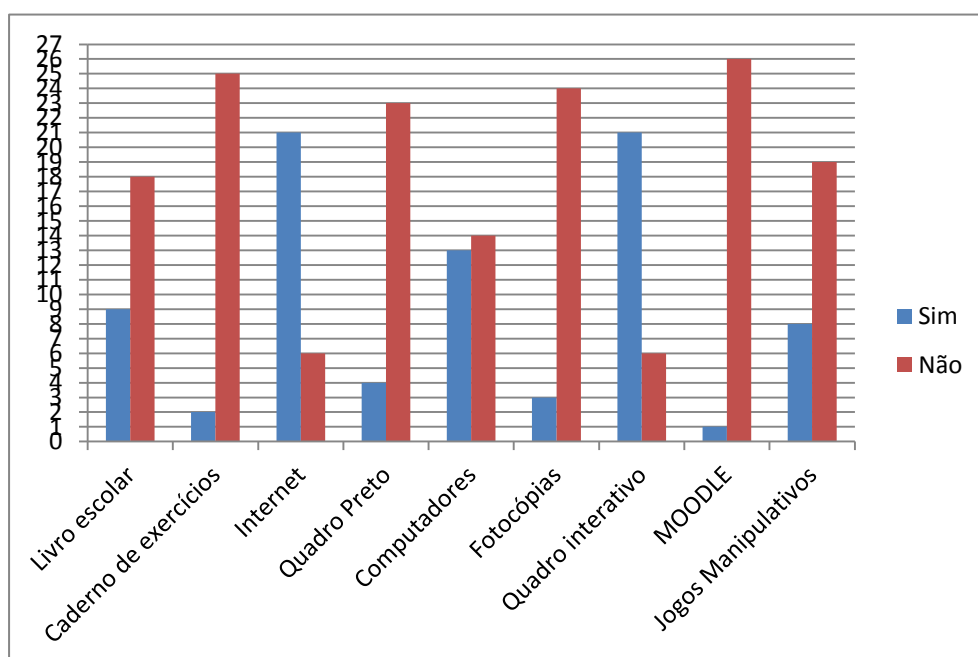


E. Utilização das TIC na sala de aula (Computador e Internet)

E.1. Motivação para o recurso às TIC na sala de aula

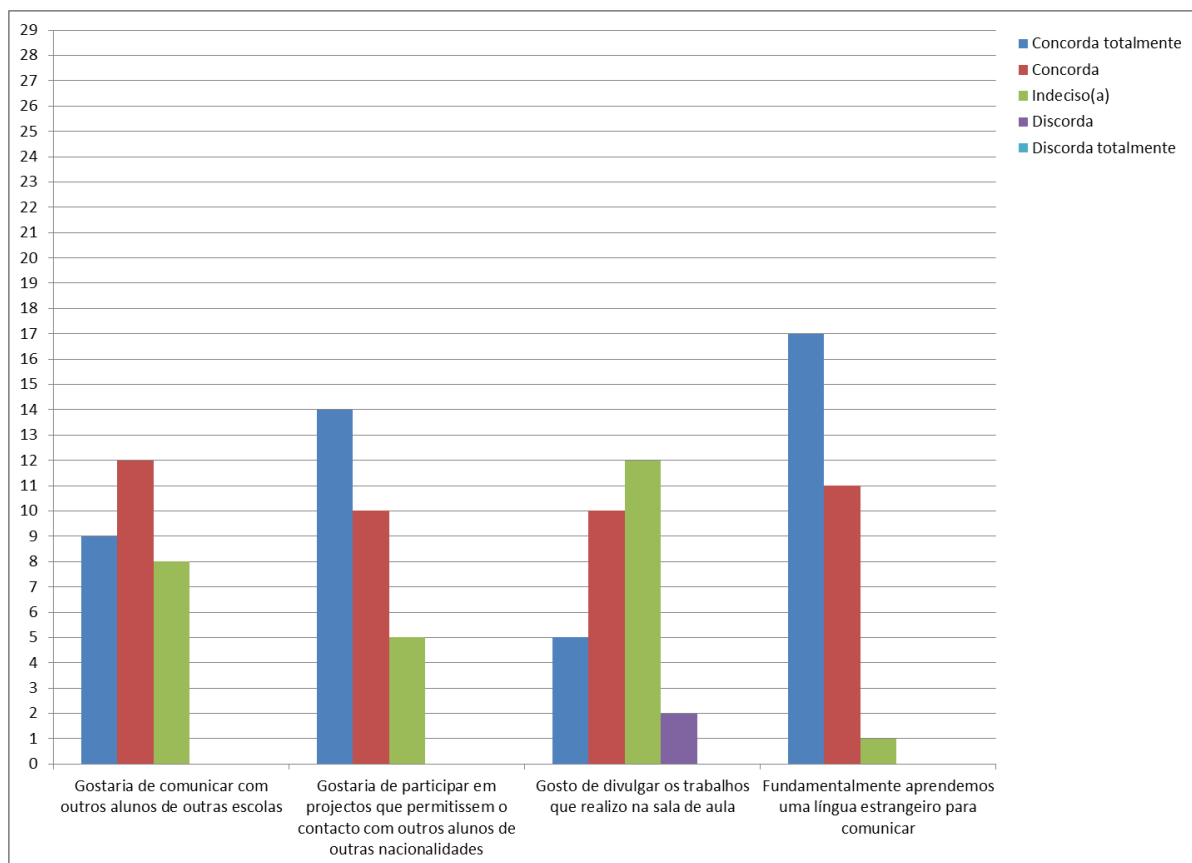


E.2. Ferramentas pedagógicas preferidas



F. O recurso a um ambiente virtual de aprendizagem

F.1 Motivação para a comunicação com outros alunos



Tabelas realizadas a partir da análise dos questionários

Tabela 1: Tempo dedicado ao estudo pelos inquiridos

	30 minutos	Menos de 30 m	1 hora	Só para teste	Mais de 2 horas	Nunca
9ºA	0%	0%	25%	75%	0%	0%
9ºC	3%	0%	35%	38%	24%	0%
9ºE	0%	0%	56%	7%	37%	0%

Tabela 2: Auto percepção da motivação intrínseca

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente
9ºA	25%	50%	25%	0%
9º C	0%	4%	79%	17%
9ºE	0%	18%	52%	30%

Tabela 3: A Internet como recurso para o estudo

	9º A		9º C		9º E	
	Concordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Concordo
Quando venho para as aulas,						
... sinto-me satisfeito quando venho para as aulas.	0%	38%	7%	38%	7%	48%
... tenho a preocupação de não me atrasar para não perder o início.	0%	38%	34%	48%	37%	33%
... empenho-me na realização das tarefas.	0%	13%	21%	55%	33%	48%
... coloco dúvidas ao professor.	0%	0%	17%	31%	30%	30%
... tenho vontade de conhecer e aprender novos assuntos.	0%	13%	24%	38%	22%	52%
...ofereço-me para executar as tarefas que o professor propõe.	0%	0%	17%	21%	11%	30%

Tabela 4: Autopercepção da motivação intrínseca relativamente à utilização das TIC na sala de aula

Motivação para estudo com TIC	9º A		9º C		9º E	
	Concordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Concordo
Concordo que o professor utilize as TIC em sala de aula.	88%	13%	66%	34%	78%	11%
O computador pode ser uma ferramenta útil para se utilizar na sala de aula.	63%	13%	72%	28%	78%	15%
Sinto-me indiferente mesmo aquando da utilização do computador.	13%	13%	0%	21%	4%	22%
O recurso ao computador melhora, significativamente, a minha motivação.	67%	22%	28%	45%	37%	52%
Os professores deveriam usar mais o computador para dar as suas aulas.	50%	0%	41%	34%	59%	26%
O uso do computador na sala de aula aumenta a motivação.	88%	13%	38%	34%	41%	48%
Sinto-me mais motivado se souber que vamos utilizar o computador.	63%	25%	31%	21%	26%	41%

Tabela 5: Adesão ao projeto *Europa estudia español*

	1	2	3	4	5
9ºA	0%	0%	63%	25%	12%
9ºC	0%	0%	14%	61%	25%
9ºE	0%	0%	11%	59%	30%

Tabela 6: Opinião dos alunos relativamente ao projeto *Europa estudia español*

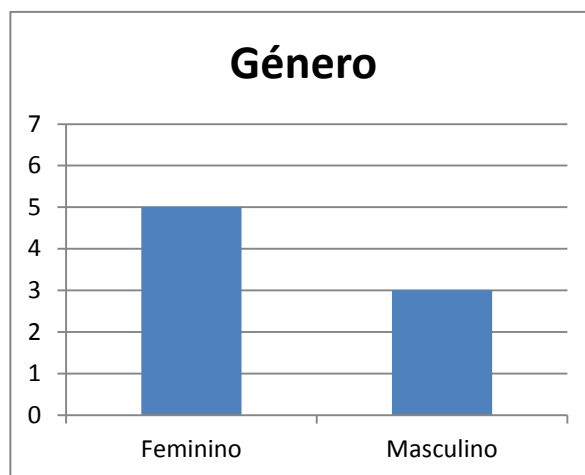
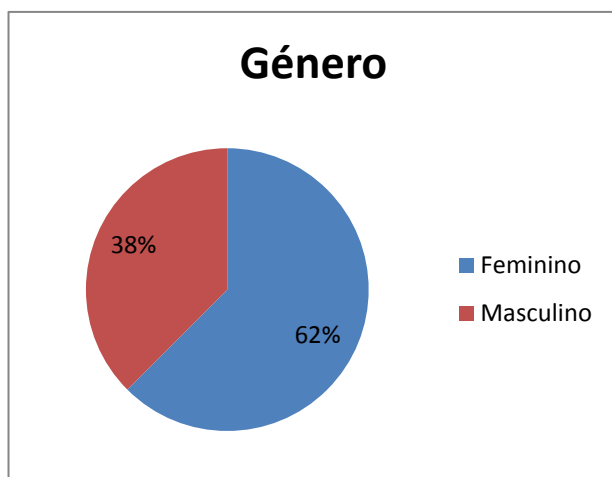
Considero...	A		C		E	
	Concordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Concordo
... esta metodologia de ensino inovadora.	50%	25%	61%	29%	56%	33%
...geralmente, motivado nas aulas de Espanhol	25%	25%	43%	21%	52%	15%
... motivado nas aulas dedicadas ao projeto <i>Europa estudia español</i> .	38%	25%	57%	36%	41%	7%
... que a participação pode ser benéfico para o desenvolvimento linguístico.	25%	50%	89%	5%	59%	26%
...que o recurso ao projeto melhorou o meu interesse nas atividades de sala de aula.	38%	25%	64%	32%	59%	30%
...que as atividades do projeto <i>Europa estudia español</i> foram interessantes.	63%	25%	61%	39%	63%	30%
... que consigo compreender o objetivo dos projetos TwinSpace.	25%	38%	68%	32%	63%	22%
...que gostaria de participar num projeto TwinSpace numa outra disciplina.	38%	13%	46%	25%	33%	11%
... que gostaria de continuar a utilizar a plataforma TwinSpace nas aulas de ELE.	38%	38%	64%	32%	56%	26%

Tabela 7: Autopercepção das vantagens inerentes à participação num projeto eTwinning

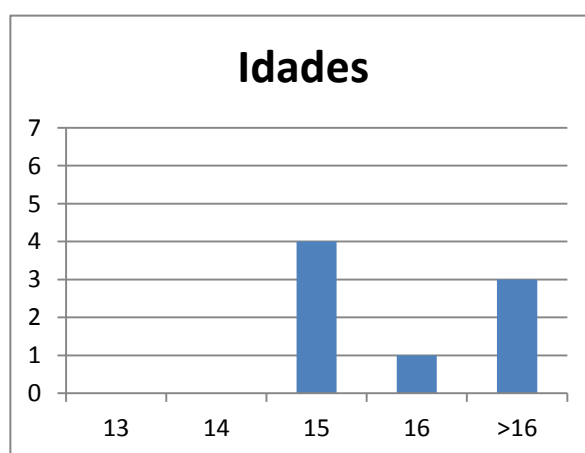
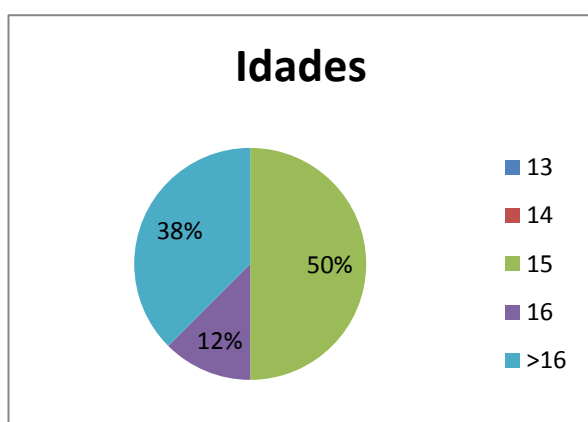
	Um projeto desta natureza...		
	...motiva.	...torna as aulas diferentes.	...não apresenta vantagem.
9ºA	75%	12%	13%
9º C	75%	25%	0%
9ºE	78%	22%	0%

9º A - Tratamento do questionário II

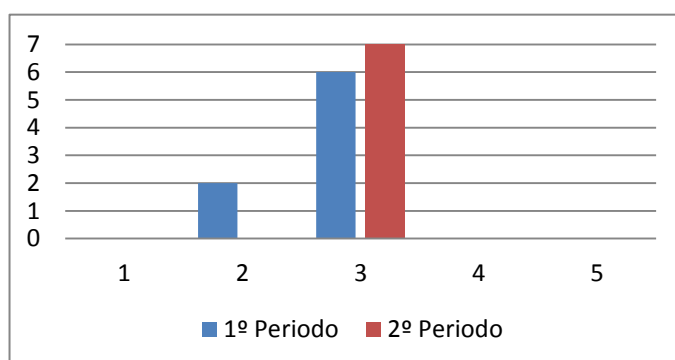
A. Dados biográficos – Género



Dados biográficos – Idades

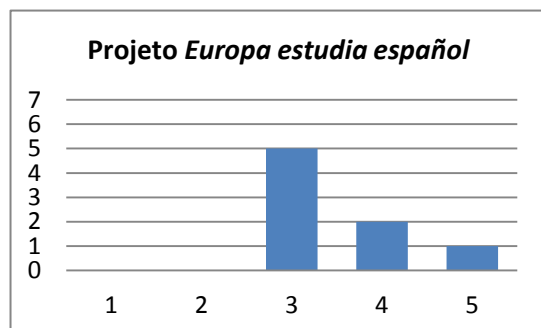


B. Proficiência na disciplina de Espanhol

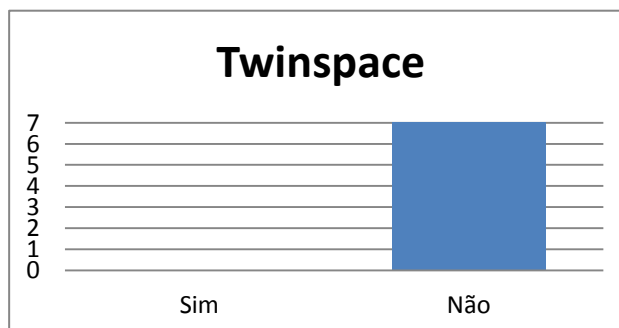


C. Opinião relativa ao projeto *Europa estudia español*

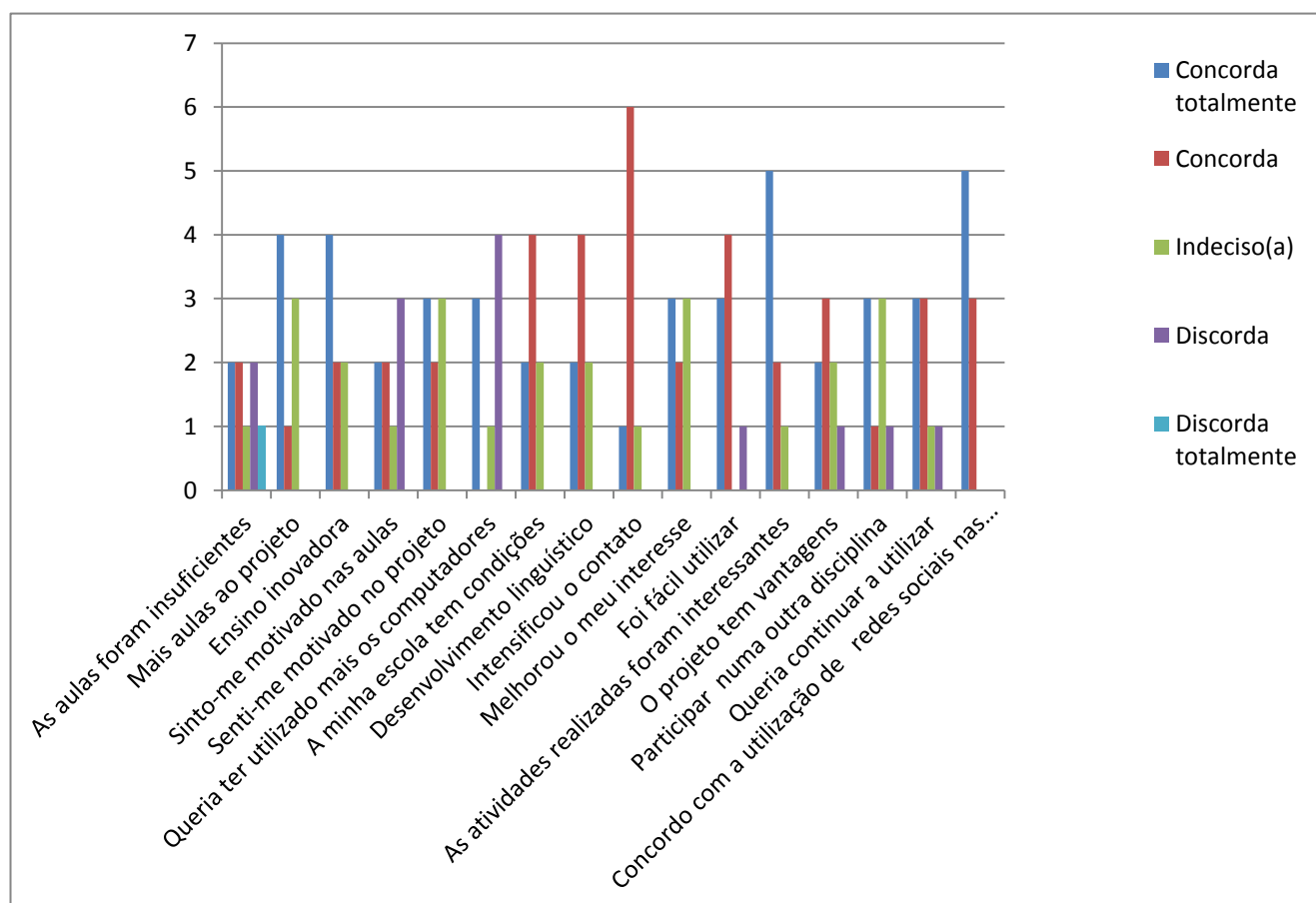
C.1 Valoração do projeto *Europa estudia español*



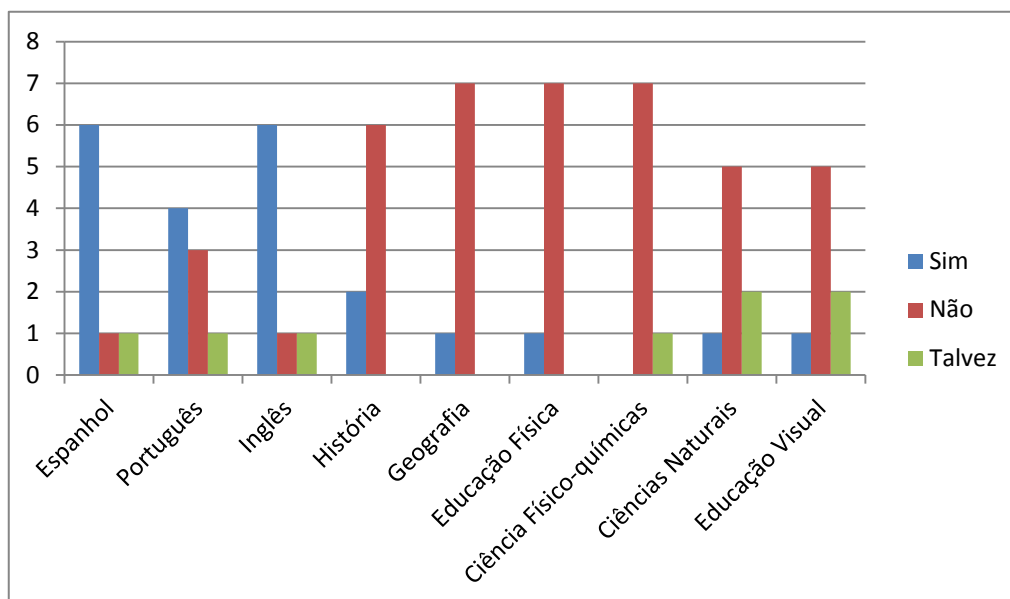
C.2 Participação em projetos TwinSpace anteriores



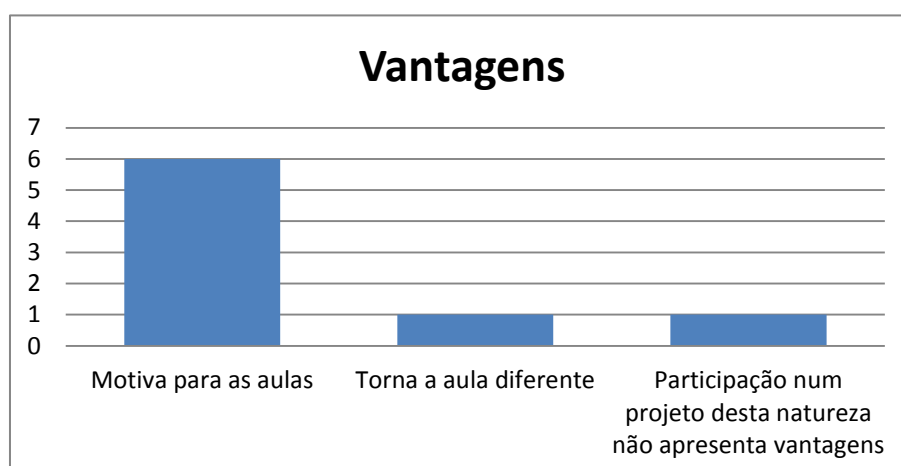
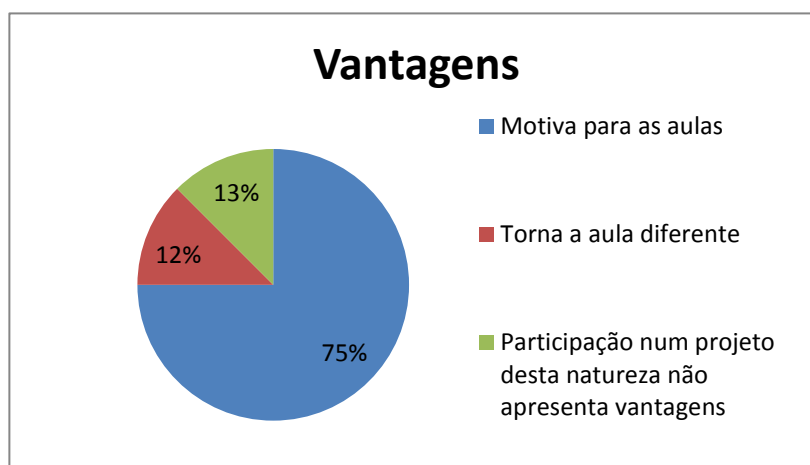
C. 3 Opinião relativa à implementação do projeto *Europa estudia español*



C.4. Percepção do interesse de projetos TwinSpace nas diferentes disciplinas do currículo

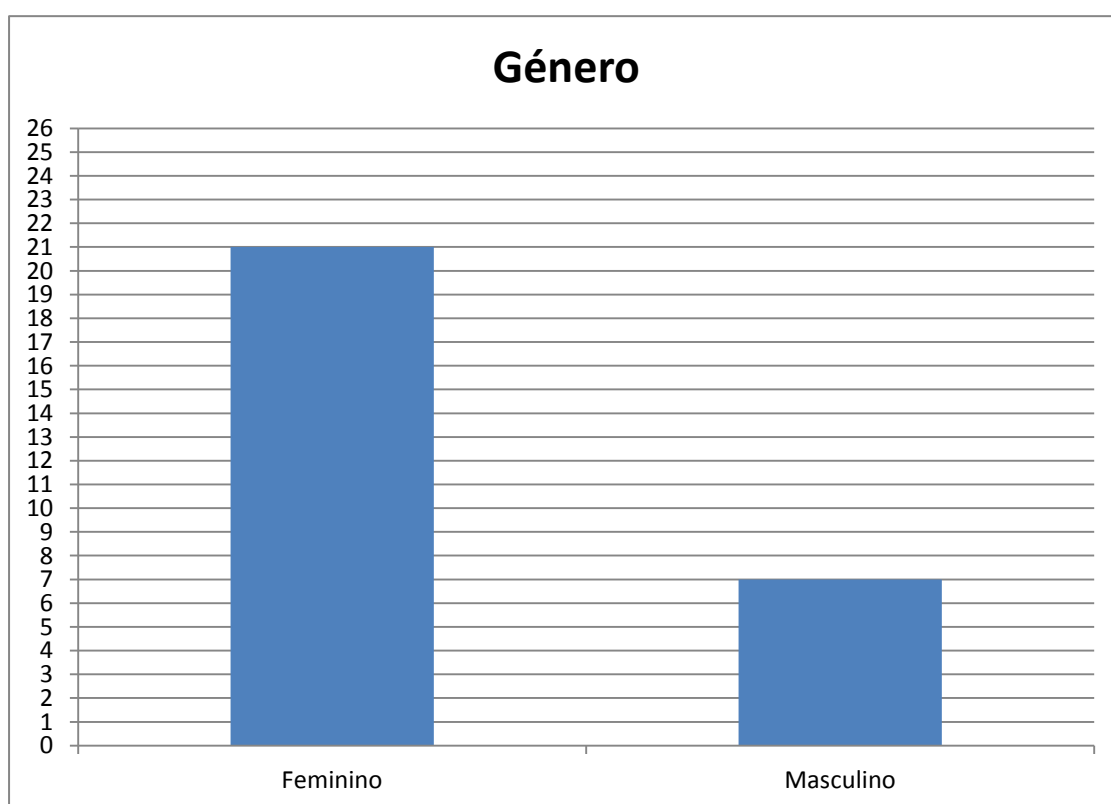
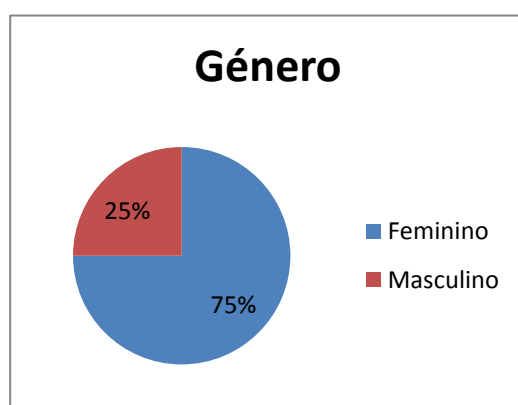


C.5. Vantagem de participar num projeto educativo desta natureza

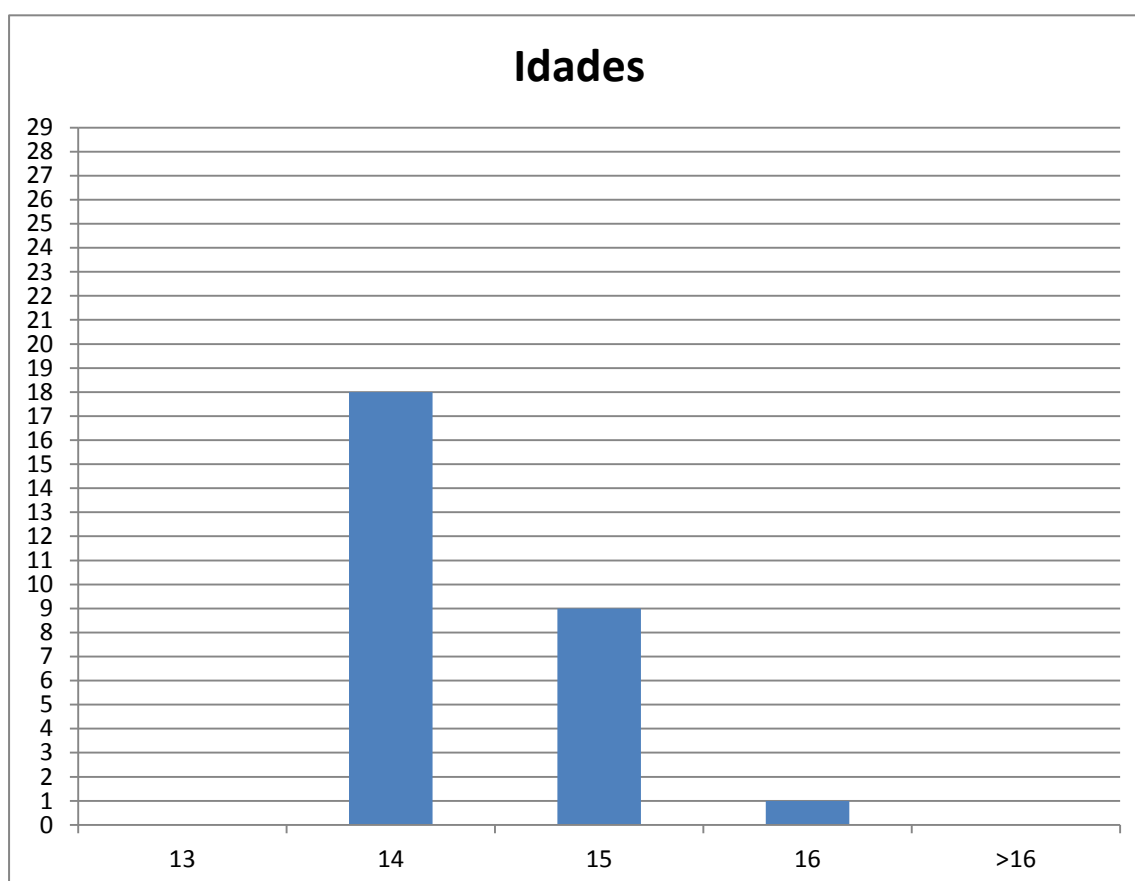
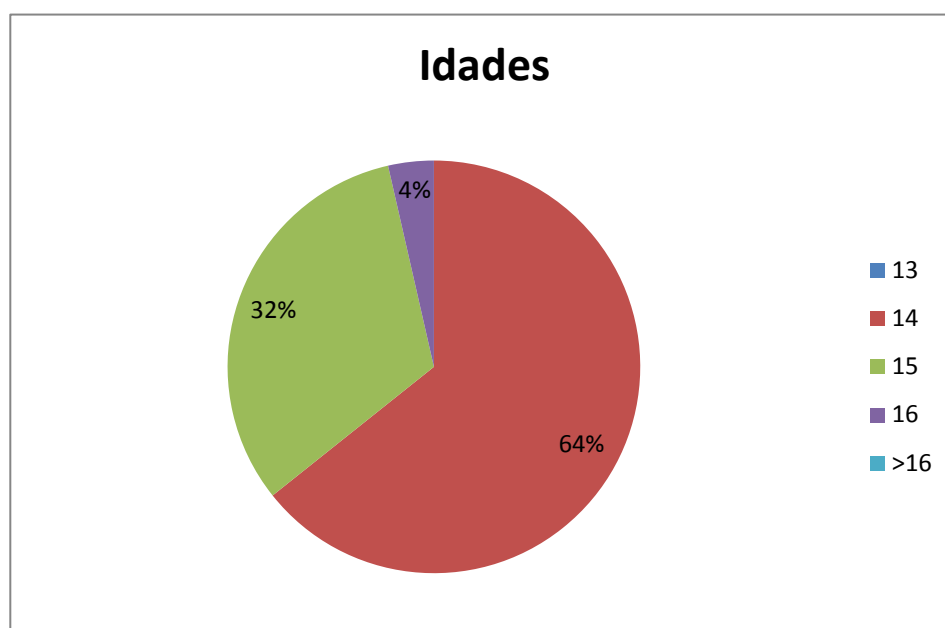


9º C - Tratamento do questionário II

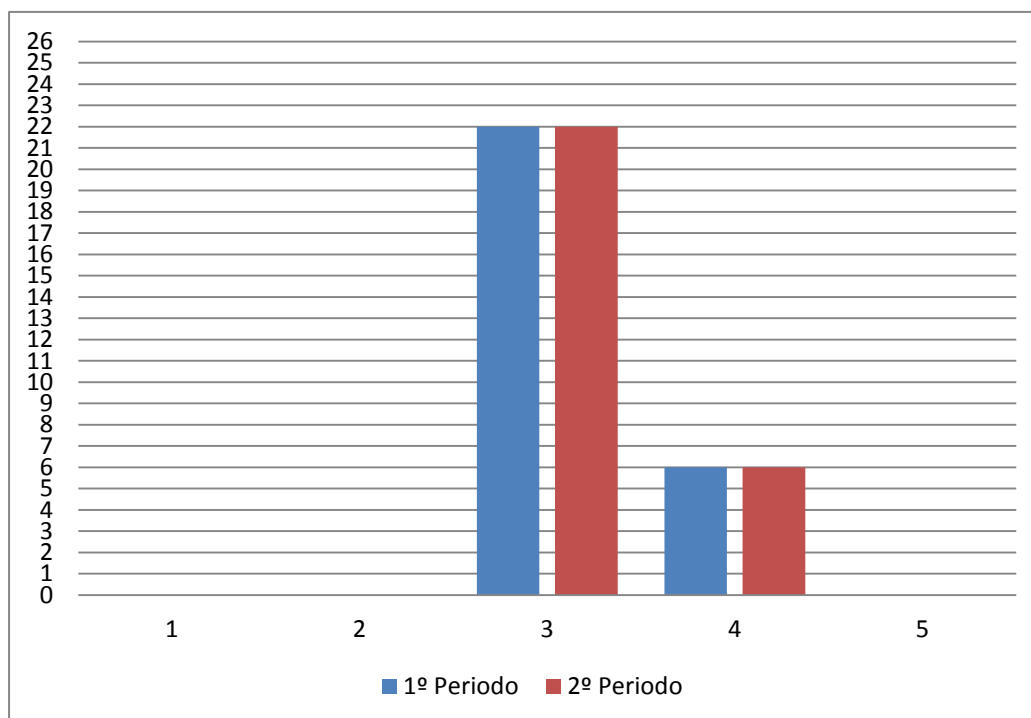
A. Dados biográficos - Género



Dados biográficos – Idades

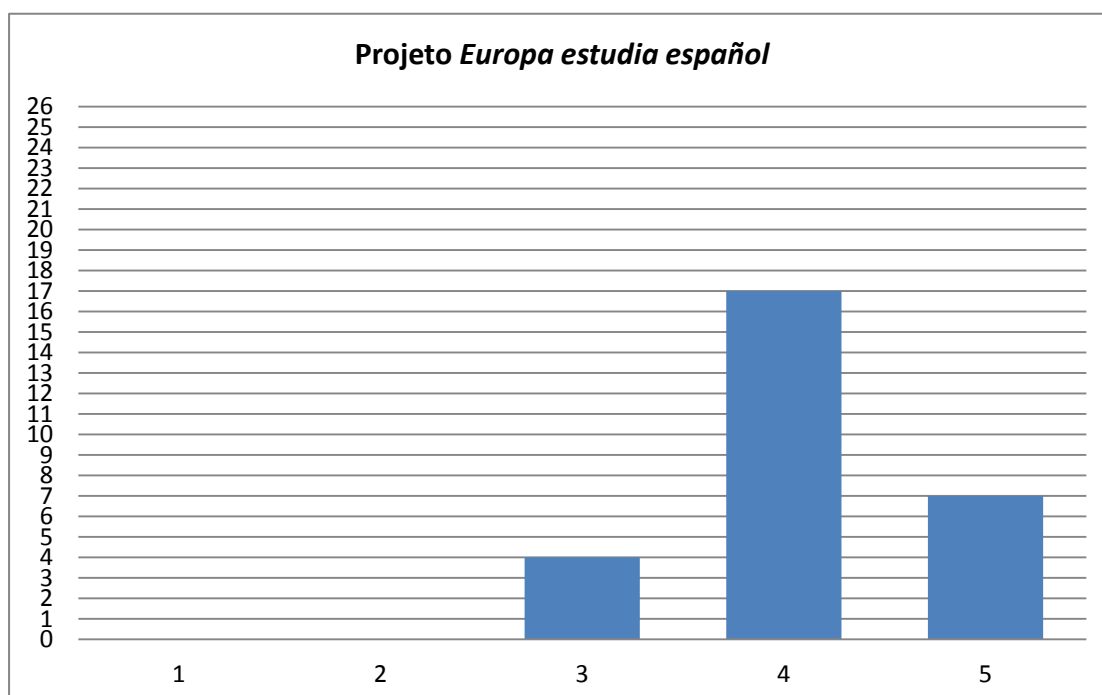


B. Proficiência na disciplina de Espanhol

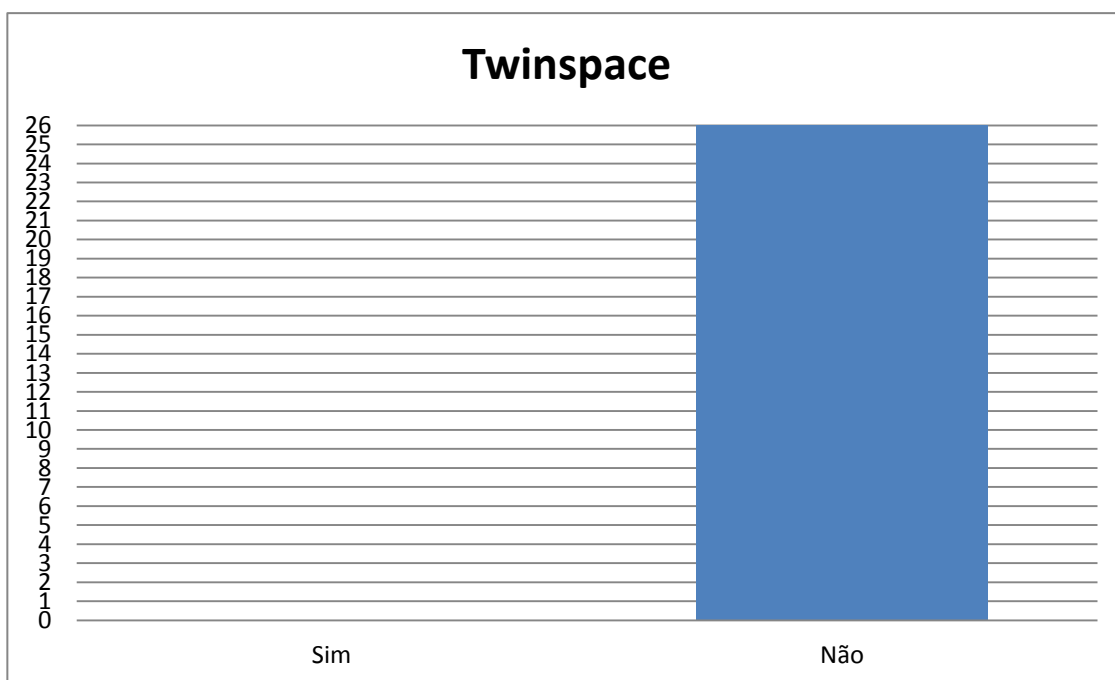


C. Opinião relativa ao projeto *Europa estudia español*

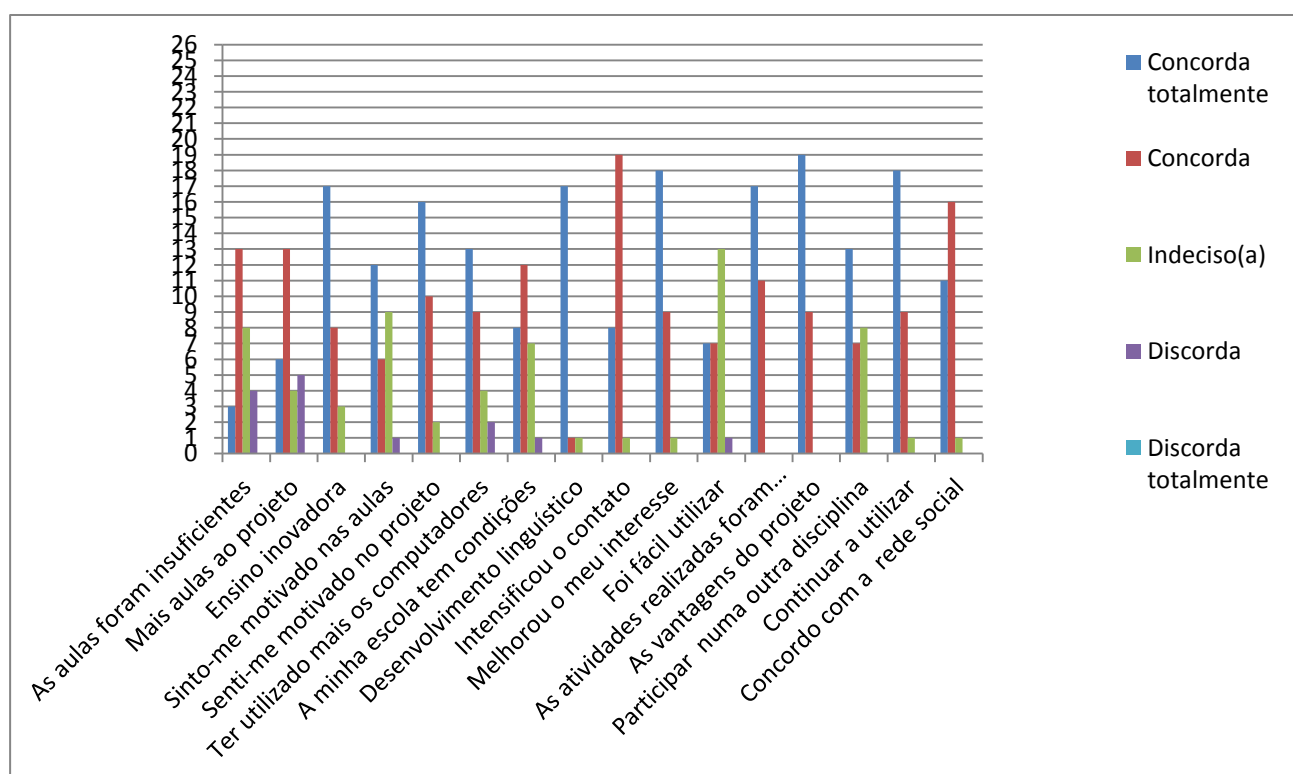
C.1 Valoração do projeto *Europa estudia español*



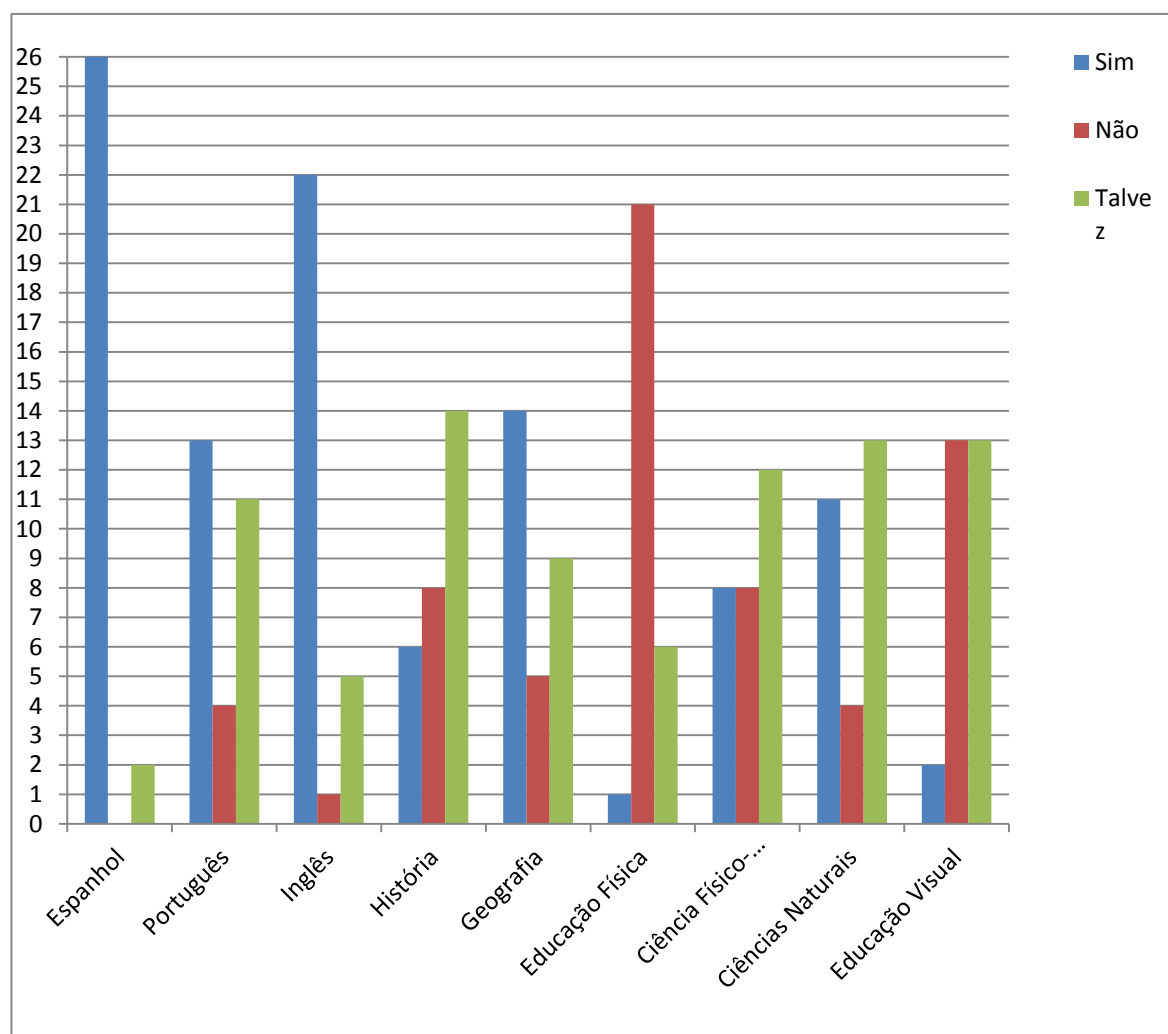
C.2 Participação em projetos TwinSpace anteriores



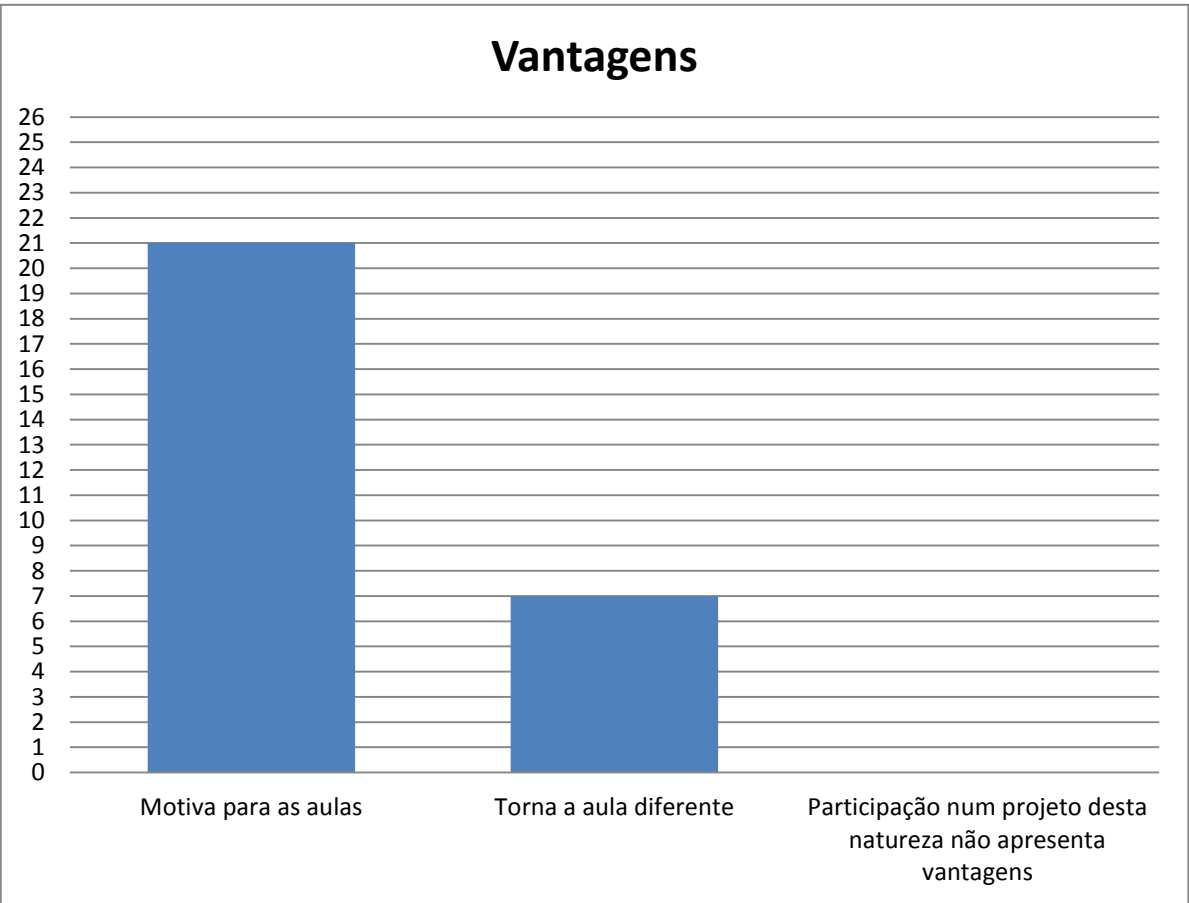
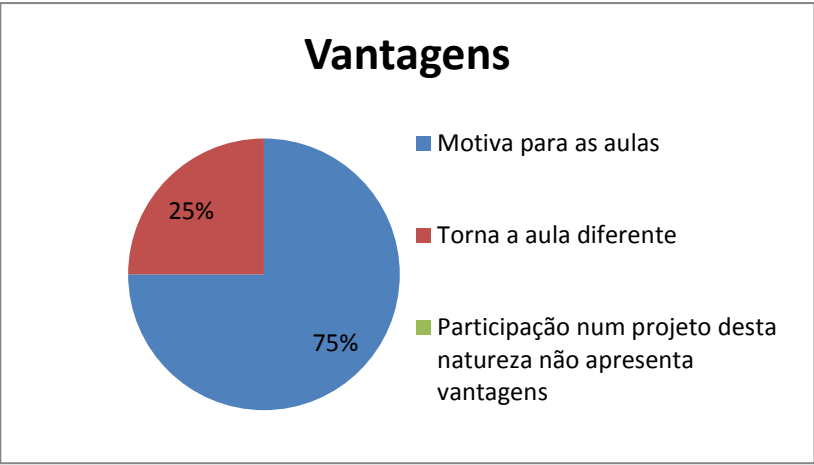
C. 3 Opinião relativa à implementação do projeto *Europa estudia español*



C.4. Percepção do interesse de projetos TwinSpace nas diferentes disciplinas do currículo

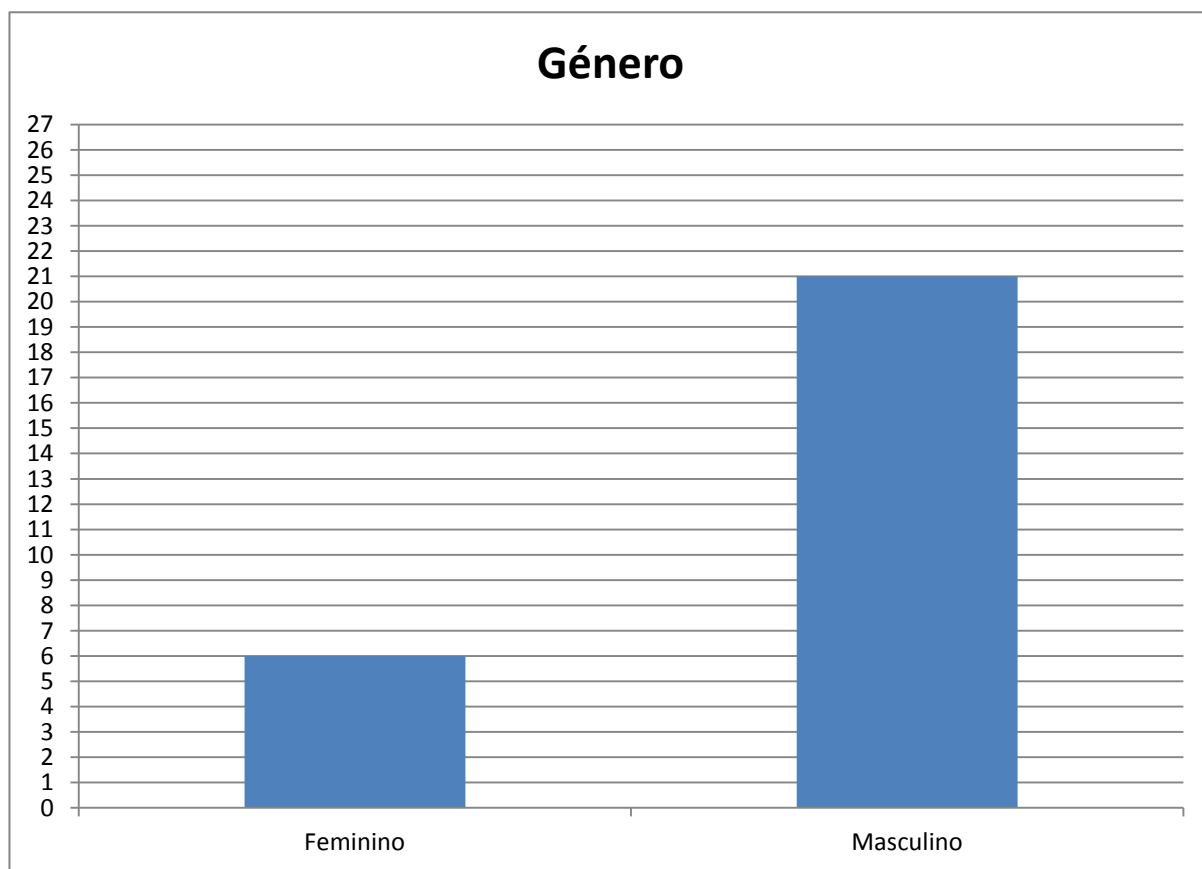
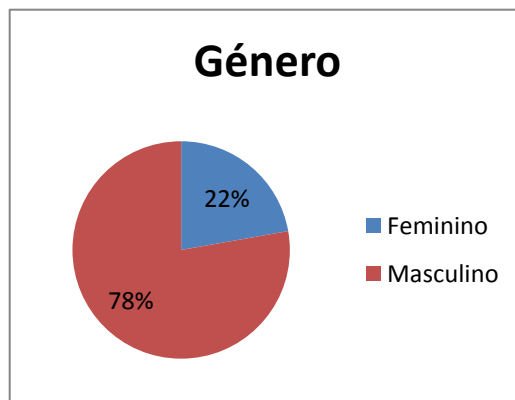


C.5. Vantagem de participar num projeto educativo desta natureza

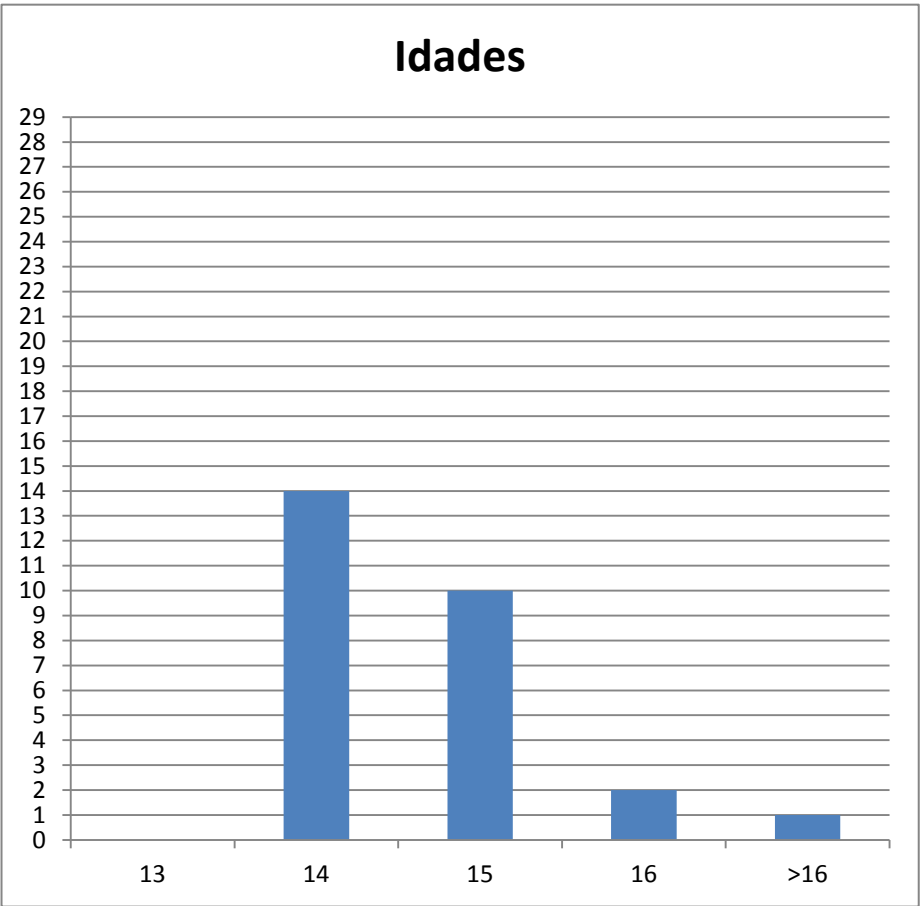
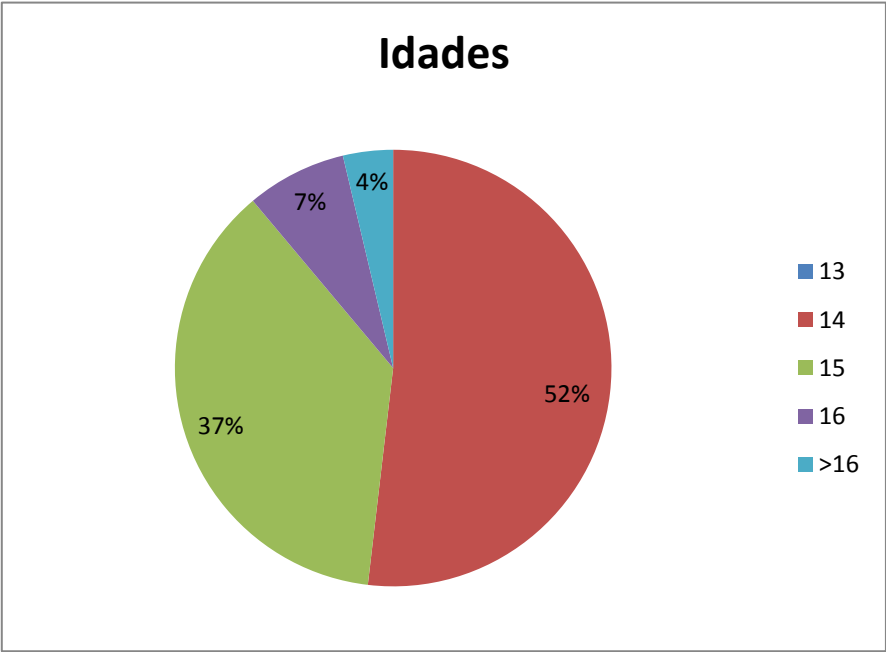


9º E - Tratamento do questionário II

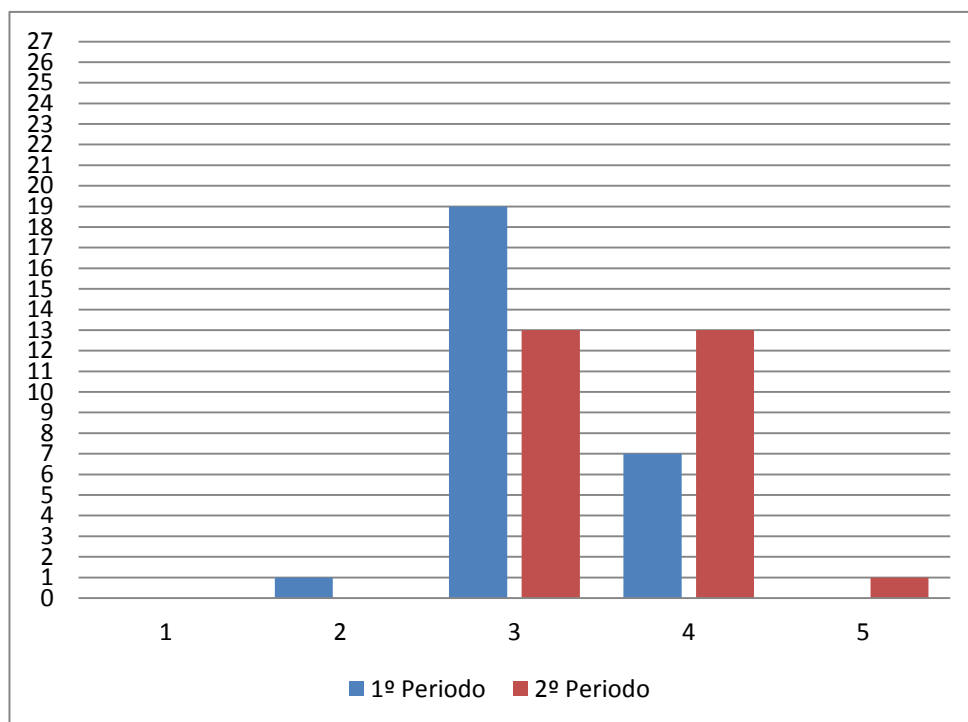
A. Dados biográficos – Género



Dados biográficos – Idades

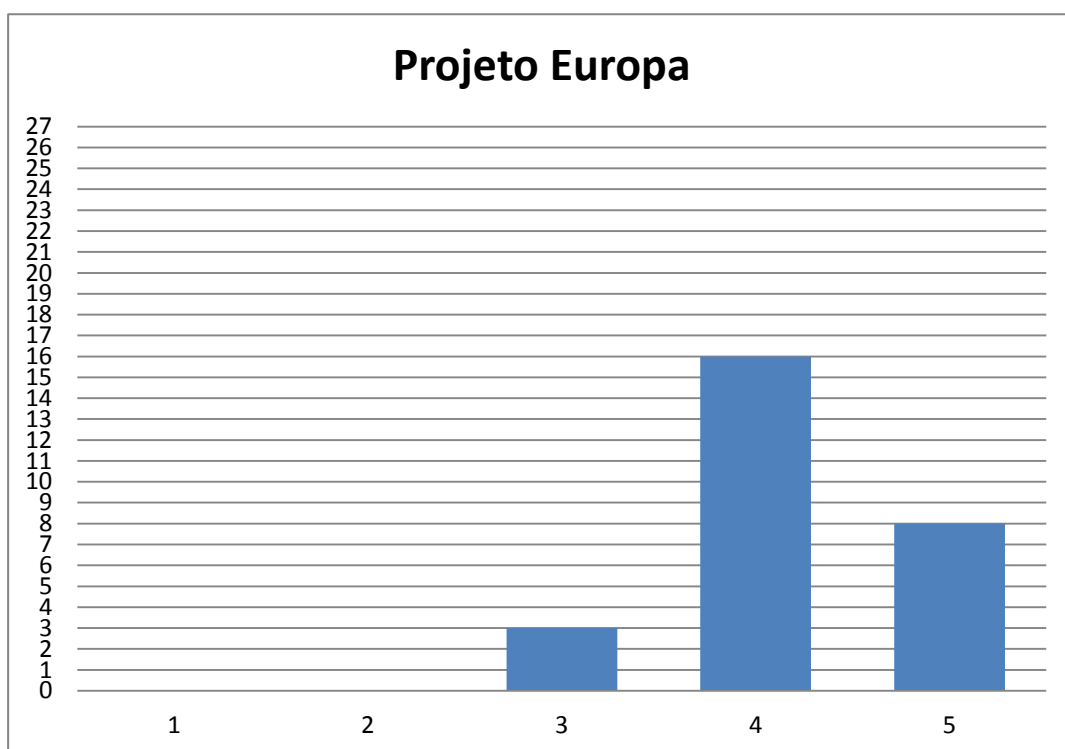


B. Proficiência na disciplina de Espanhol

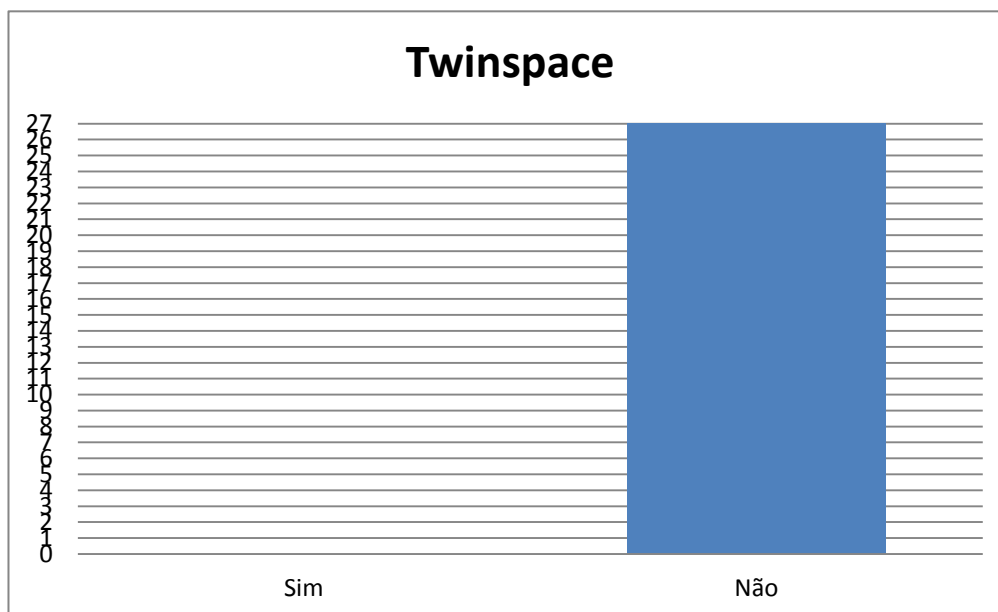


C. Opinião relativa ao projeto *Europa estudia español*

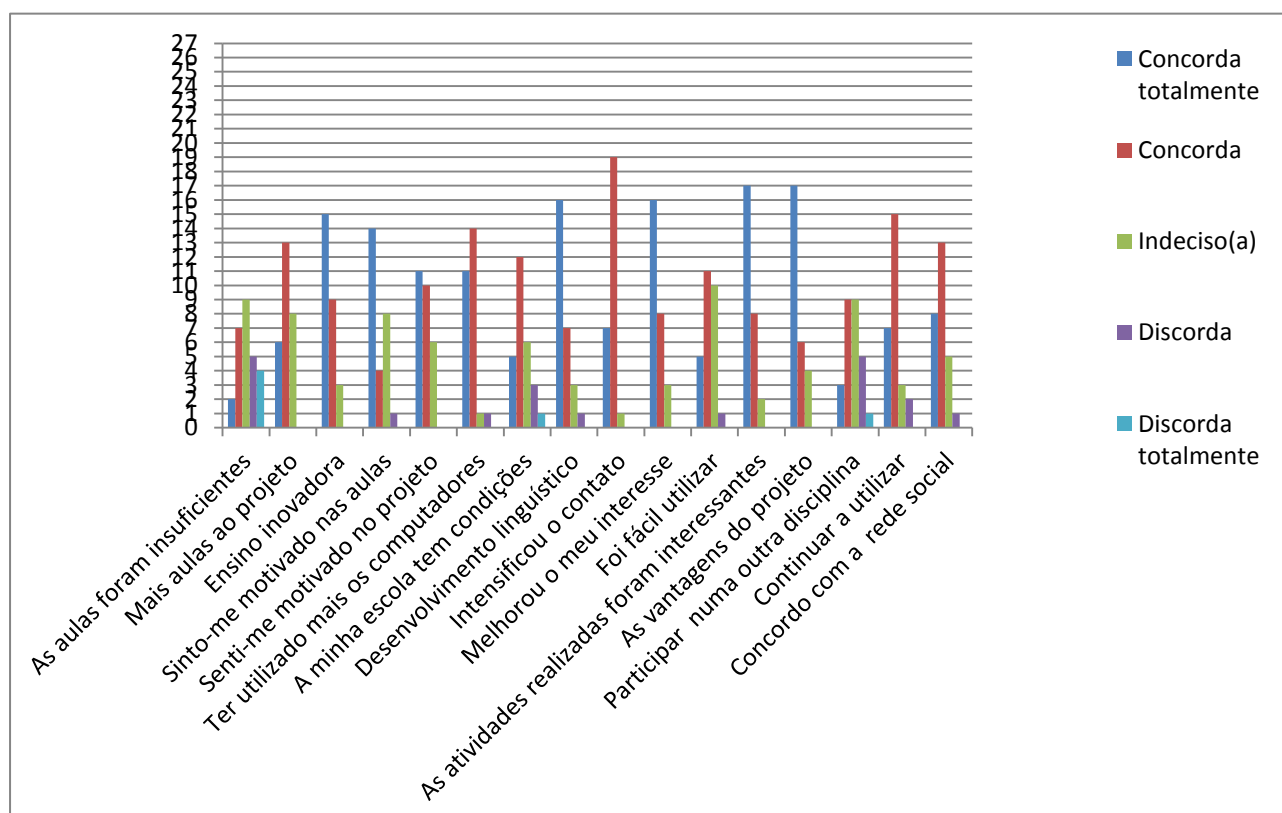
C.1 Valoração do projeto *Europa estudia español*



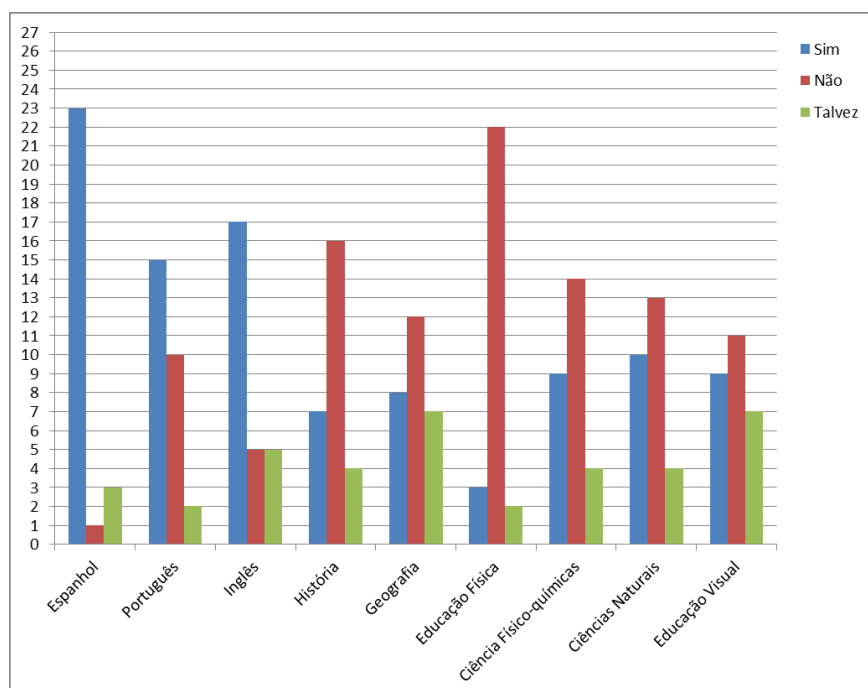
C.2 Participação em projetos TwinSpace anteriores



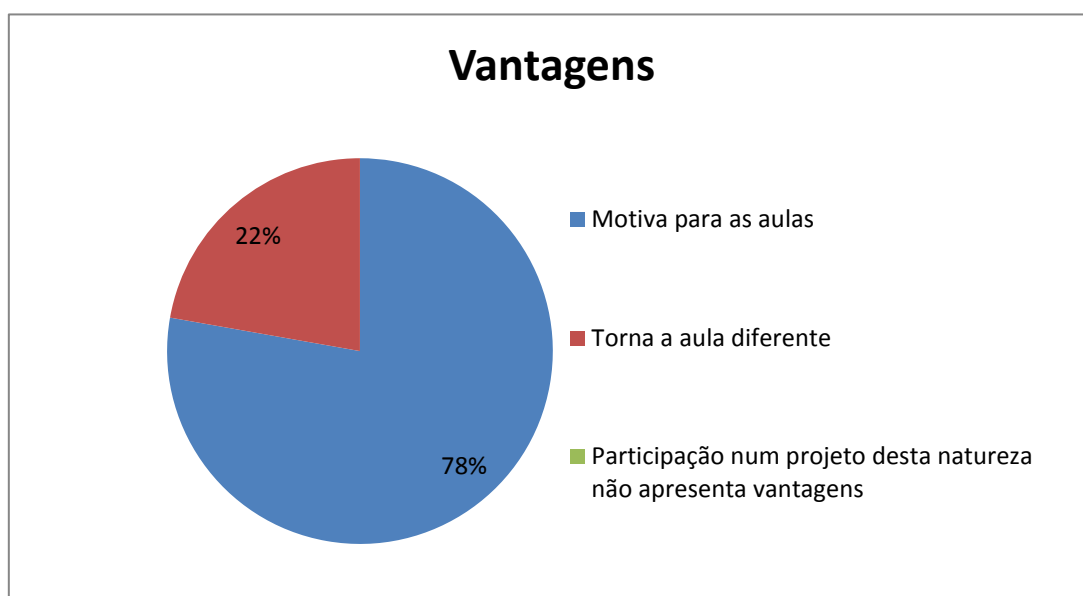
C. 3 Opinião relativa à implementação do projeto *Europa estudia español*

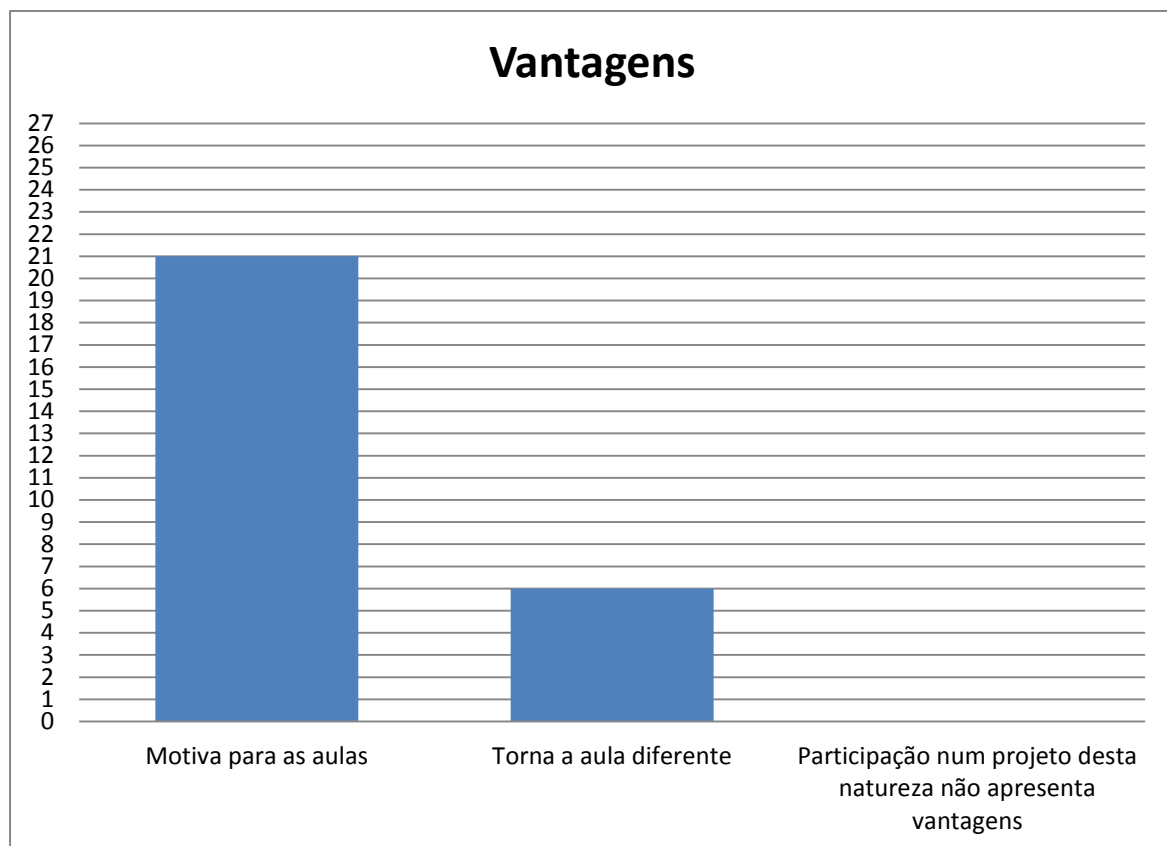


C.4. Percepção do interesse de projetos TwinSpace nas diferentes disciplinas do currículo



C.5. Vantagem de participar num projeto educativo desta natureza







ANEXO XXVII

Observação da realização do trabalho de grupo

Observação da realização do trabalho de grupo

Tema do trabalho: _____

Data de realização: ____/____/____

	Divisão das tarefas	Cooperação entre pares	Autonomia do grupo na execução da tarefa	Cumprimento das regras	Cumprimento dos prazos
Grupo 1 Elementos do grupo: _____ _____ _____ _____ _____					
Grupo 2 Elementos do grupo: _____ _____ _____ _____ _____					
Grupo 3 Elementos do grupo: _____ _____ _____ _____ _____					

ANEXO XXVIII

Classificações da turma A

	Trabalhos TwinSpace							Produção escrita (PE)		
	TAP- A	TAM - A	TN - A	TOE - A	TP - A	TTN - A	MÉDIA	PE - 1º P	PE - 2ºP	
A1	53	51	65	52	65	75	60,17	60	56	-4
A2	45	50	55	50	50	60	51,67	35	38	3
A3	50	55	60	55	75	65	60,00	45	64	19
A4	55	60	70	50	65	65	60,83	30	56	26
A5	65	60	65	65	75	95	70,83	50	64	14
A6	50	50	50	55	60	63	54,67	45	54	9
A7	50	55	50	50	60	63	54,67	55	38	-17
A8	40	51	50	52	50	65	51,33	55	38	-17
Média	51,00	54	58,13	53,63	62,5	68,88	58,02	46,88	51	4,13

CLASSIFICAÇÕES DA TURMA C

	Trabalhos TwinSpace						Produção escrita (PE)		
	TAP- C	TAM -C	TOE - C	TP - C	TPC - C	Média	PE - 1º P	PE - 2ºP	
C1	55	55	57	60	55	56,4	60	56	-4
C2	65	75	89	75	80	76,8	70	74	4
C3	55	60	65	50	70	60	60	54	-6
C4	50	65	65	65	100	69	45	75	30
C5	50	50	55	50	100	61	50	56	6
C6	63	65	65	65	100	71,6	50	55	5
C7	48	60	60	60	64	58,4	60	55	-5
C8	58	75	80	75	100	77,6	60	54	-6
C9	64	64	65	65	55	62,6	45	54	9
C10	60	50	50	50	65	55	45	46	1
C11	48	60	65	50	70	58,6	60	56	-4
C12	65	65	65	65	90	70	60	54	-6
C13	67	60	65	50	65	61,4	50	60	10
C14	70	60	60	60	64	62,8	45	46	1
C15	55	65	65	65	90	68	45	48	3
C16	60	75	89	75	60	71,8	55	56	1
C17	50	75	89	75	90	75,8	25	74	49
C18	55	75	80	75	55	68	45	54	9
C19	57	60	60	60	100	67,4	45	38	-7
C20	70	75	80	75	80	76	60	62	2
C21	90	75	80	75	100	84	70	82	12
C22	45	55	57	60	0	43,4	40	0	-40
C23	55	50	55	50	80	58	45	46	1
C24	57	50	50	50	55	52,4	55	47	-8
C25	50	64	65	65	75	63,8	40	54	14
C26	60	64	65	65	60	62,8	70	74	4
C27	50	64	50	60	60	56,8	40	46	6
C28	50	50	65	65	65	59	45	45	0
C29	50	50	55	50	65	54	50	50	0
Média	57,66	62,44	65,89	62,24	72,86	64,22	51,38	54,17	2,79

CLASSIFICAÇÕES DA TURMA E

	Trabalhos TwinsSpace						Produção escrita (PE)		
	TAP- E	TAM -E	TOE - E	TP - E	TPC - E	Média	PE - 1º P	PE - 2ºP	
E1	55	55	50	52	50	52,4	25	48	23
E2	50	70	70	80	58	65,6	40	56	16
E3	65	59	59	59	60	60,4	45	56	11
E4	50	50	55	50	60	53	60	54	-6
E5	75	70	70	80	100	79	60	72	12
E6	80	70	70	80	100	80	60	62	2
E7	50	50	55	50	90	59	40	46	6
E8	59	75	75	80	70	71,8	50	62	12
E9	75	80	80	80	95	82	90	82	-8
E10	50	50	50	50	100	60	60	72	12
E11	58	75	75	80	100	77,6	45	64	19
E12	63	55	50	52	50	54	60	58	-2
E13	55	50	55	50	58	53,6	50	48	-2
E14	61	60	60	65	60	61,2	25	64	39
E15	55	50	50	50	52	51,4	55	54	-1
E16	55	59	59	59	75	61,4	40	66	26
E17	56	50	50	50	52	51,6	40	54	14
E18	59	50	50	50	60	53,8	60	56	-4
E19	55	80	80	80	70	73	50	54	4
E20	38	60	50	50	50	49,6	25	48	23
E21	75	80	80	80	75	78	60	54	-6
E22	53	70	75	75	50	64,6	55	54	-1
E23	55	55	50	52	63	55	25	46	21
E24	75	70	75	75	95	78	50	64	14
E25	45	75	75	80	63	67,6	60	64	4
E26	100	85	60	85	90	84	80	82	2
E27	70	70	75	75	85	75	55	54	-1
Média	60,63	63,815	63,074	65,52	71,52	64,91	50,56	59,04	8,48

Tabelas realizadas a partir da análise das classificações

Tabela 1: comparação da média das classificações obtidas pelas três turmas

	Média dos trabalhos relacionados com o projeto <i>Europa estudia español.</i>	Média da produção escrita dos testes de avaliação - 1ºP	Média da produção escrita dos testes de avaliação – 2ºP
A	58,02%	46,88%	51%
C	64,22%	51,38%	54,17%
E	64,91%	50,56%	59,04%

Tabela 2: Comparação das classificações da produção escrita dos testes sumativos da avaliação do 1º e 2º período

	Melhoria das classificações da produção escrita		Descida das classificações na produção escrita		Classificações da PE sem alteração	
	Nº alunos	%	Nº alunos	%	Nº alunos	%
A	5	62,5%	3	37,5%	0	0%
C	18	62,06%	9	31,04%	2	6,9%
E	18	66,67	9	33,33%	0	0%

Tabela 3: Comparação da percentagem de classificações ≥ a 50% na produção escrita

	Percentagem das classificações ≥ a 50%			
	Produção escrita 1º período		Produção escrita 2º período	
	Nº alunos	%	Nº alunos	%
A	4	50%	5	62,5%
C	16	55,2%	20	69%
E	17	63%	22	82%